

# Forestillinger om flerspråklighet

*Kasusstudier av tospråklig opplæring ved to skoler*

Ingeborg Amelie Gjefsen



Masteroppgave ved Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai, 2010

## **Forord**

Denne oppgaven leveres som en del av masterprogrammet Kultur- og samfunnspsykologi ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Problemstillingen for oppgaven ble utviklet i samarbeid med veileder Astri Heen Wold. Oppgaven er skrevet og leveres som et individuelt prosjekt.

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst skylder jeg en stor takk til skolene som tok meg så vel imot. Jeg vil spesielt takke de fire lærerne som gjennom intervjuer og samtaler delte sine undervisningserfaringer med meg, og som lot meg få ta del i deres arbeidshverdag. Takk også til rektorer og administrasjonspersonell som gladelig satte av tid til å la seg intervju, og som sendte ut informasjonsskriv til klassene og satte meg i kontakt med lærere. Takk til elevene som lot meg få være til stede i undervisningen, og som ga meg et innblikk i deres tospråklige skolehverdag.

Jeg vil også takke Elin Horsdal og Mubarak Musse for at de transkriberte og oversatte de tyrkiske og somaliske lydopptakene for meg. Uten dem hadde jeg ikke hatt mulighet til å presentere observasjonsutdragene fra den tospråklige undervisningen.

En stor takk rettes til min veileder Astri Heen Wold for inspirerende innsikter og gode faglige innspill i arbeidet med oppgaven.

Sist men ikke minst vil jeg takke Marianne N. Smogeli for innspill og uunnværlig støtte i skriveprosessen, og Håvard for korrekturlesing, tålmodighet og ukuelig optimisme på mine vegne.

Oslo, april 2010.

Ingeborg Amelie Gjefsen.

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Sammendrag.....  | 1  |
| Introduksjon .....   | 2  |
| Teoretisk bakgrunn .....   | 3  |
| Definisjoner .....   | 3  |
| Den tospråklige opplæringen som en del av et sosialt system .....                | 4  |
| Opplæringsloven.....   | 4  |
| Typer språkprogrammer og modeller .....  | 5  |
| Tospråklighet og tospråklig læring .....   | 5  |
| Vurdering av språkkompetanse i skolesammenheng.....                              | 6  |
| Forholdet mellom utvikling av førstespråket og andrespråket.....                 | 7  |
| Tidligere forskning på tospråklige lærere og tospråklig opplæring .....          | 10 |
| Forskningsspørsmål og metodevalg .....   | 12 |
| Metode .....   | 13 |
| Deltakere .....  | 13 |
| Datainnsamling .....   | 16 |
| Databehandling.....  | 17 |
| Resultater .....   | 19 |
| Skogli .....   | 19 |
| Tyriskogen .....   | 29 |
| Oppsummerende diskusjon .....  | 37 |
| To skoler – to ulike modeller?.....  | 37 |
| Tospråklige lærere som identifikasjonspersoner .....                             | 39 |
| Tospråklig opplæring – hvem bør få tilbudet? .....                               | 41 |
| Forestillinger om flerspråklighet i møte med den tospråklige undervisningen..... | 42 |
| Morsmålets funksjon i den tospråklige fagundervisningen .....                    | 44 |
| Begrensninger i undersøkelsen.....   | 46 |
| Avslutning .....   | 47 |
| Referanser .....   | 49 |

## **Sammendrag**

Morsmålet har fått mindre plass i skolen de siste årene, og tospråklig opplæring skal nå bare tilbys elevene til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære undervisningen. Det tospråklige undervisningstilbudet varierer fra skole til skole, og de minoritetsspråklige tilbys forskjellige former for undervisning ettersom hvilken skole de går på. Formålet med dette prosjektet var å se på de ansattes oppfatninger om flerspråklighet og morsmålets rolle i undervisningen, og om disse oppfatningene påvirket den faktiske undervisningen. Det ble utført kvalitative undersøkelser ved to barneskoler som varierte med hensyn til antall minoritetsspråklige elever. To lærere og én representant fra skoleledelsen ved hver skole ble intervjuet, i tillegg ble det utført klasseromsobservasjoner av den tospråklige fagundervisningen ved skolene. Resultatene av undersøkelsene viste at den tospråklige undervisningen ble gjennomført på svært ulikt vis ved de to skolene. Lærerne ved de to skolene hadde ulike oppfatninger om språklæring og morsmålets rolle i skolen, og disse oppfatningene påvirket hvordan morsmålet ble brukt i undervisningen. En analyse av språkbruken i den tospråklige undervisningen viste at morsmålet hadde flere viktige funksjoner utover det å fungere som et hjelpemiddel i formidlingen av fagstoff. Morsmålet spiller en viktig rolle i minoritetsspråklige elevers skolehverdag, og økt fokus på morsmålet kan bidra til å berike det tospråklige mangfoldet i samfunnet.

## Introduksjon

Tospråklig fagopplæring og tilgang på assistanse og undervisning på elevenes morsmål er viktig fordi mange minoritetsspråklige elever kan ha problemer med å utføre oppgaver gitt på skolen som en følge av at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper i språket til å følge instruksjonene som blir gitt på norsk (Tuveng & Wold, 2005). Problemer som elever med minoritetsspråklig bakgrunn møter på i skolen kan derfor ha en sterk sammenheng med elevenes kompetanse i undervisningsspråket. Innvandrerelever og norskfødte elever med innvandrereforeldre har vist seg å skåre lavere enn øvrige elever på de fleste av de nasjonale prøvene (SSB, 2010a). Ved å tilby elevene tospråklig fagopplæring på deres morsmål, kan man øke sjansen for at elevene lykkes i skolen. Antallet tospråklige lærere som er ansatt ved ulike skoler varierer imidlertid, og langt fra alle elever har tilgang på lærere som snakker deres morsmål (Ryen, Wold, & Pastoor, 2005). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at 41 000 elever fikk særskilt norskopplæring i grunnskolen i 2008, dette utgjør ca. 7 prosent av alle elever i grunnskolen, og 22 200 elever fikk morsmålsopplæring det samme året (SSB, 2010b). Disse tallene viser at utfordringene som er knyttet til tospråklig opplæring berører et høyt antall skoler og kommuner i Norge, og at denne debatten derfor er høyst aktuell.

Forskning på hvordan morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring utføres i ulike skoler kan bidra til å gi kunnskaper om hvordan Opplæringsloven (2009, § 2-8) praktiseres, og om hvilke typer undervisning og læringsmuligheter elevene faktisk tilbys innenfor rammene av denne loven. Beskrivelsen av ulike måter å gjennomføre undervisningen på kan også gi bedre forståelse av hvordan undervisningen bør legges opp slik at den fungerer på best mulig måte for de minoritetsspråklige elevene. Måten de tospråklige lærerne jobber på viser hvordan behovene til elever med annen språkbakgrunn enn norsk blir møtt. Det å se på de tospråklige lærerne kan derfor gi et godt utgangspunkt for å forstå de utdanningsmessige mulighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn i norsk skole.

Formålet med denne studien var å sammenligne den tospråklige opplæringen på en skole med få minoritetsspråklige elever og få tospråklige lærere med den tospråklige opplæringen på en skole med mange minoritetsspråklige elever og tospråklige lærere. Undersøkelsen er todelt. Lærere og administrativt ansatte er intervjuet om hvilke tanker de gjør seg om flerspråklighet og den tospråklige undervisningen ved skolen. I tillegg har jeg vært til stede i klasserommene og observert hvordan den tospråklige undervisningen faktisk blir gjennomført. Samlet gir dette et innblikk i hvordan tanker og forestillinger knyttet til

flerspråklig henger sammen med den praktiske gjennomføringen av undervisningen ved skolene.

Oppgaven blir innledet med en kort presentasjon av det sosiale system som skolene er en del av, og det lovverket som legger føringer for den tospråklige opplæringen i norske skoler. Deretter presenteres relevant forskning på flerspråklig og flerspråklig utvikling. Teorikapittelet avsluttes med en beskrivelse av metodologiske avveininger og forskningsspørsmålene som har styrt arbeidet med oppgaven. Resultatene for de to skolene blir presentert hver for seg, og vil bli diskutert underveis sammen med teori. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende diskusjon.

## **Teoretisk bakgrunn**

### **Definisjoner**

Først vil noen sentrale begreper bli definert. Med ”minoritetsspråklig elever”, refererer jeg til elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk. Ordet minoritet henviser ikke til antallet elever som snakker språket, men til språkets posisjon i forhold til det norske språket. Med begrepet ”morsmål” i denne oppgaven, vises det til det språket som i skolesammenheng regnes som elevens hjemmespråk, dette er ofte det språket eleven først lærte (for en oversikt over ulike definisjoner av begrepet morsmål, se Skutnabb-Kangas, Kangas, & Kangas, 1986). ”Førstespråk” er en persons muntlige, og eventuelt skriftlige, hovedspråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). Begrepet ”førstespråk” brukes i denne oppgaven synonymt med ”morsmål”. ”Andrespråk” brukes om det språket en person tilegner seg som språk nummer to. Når jeg snakker om andrespråk i forbindelse med minoritetsspråklige elever i norsk skole, regnes norsk som elevenes andrespråk.

En ”tospråklig lærer” er en lærer som bidrar til tospråklig opplæring, enten ved å gi opplæring i morsmål eller tospråklig fagopplæring på morsmålet (Mousavi, 2006). Med ”morsmålsundervisning” menes undervisning i morsmålet, det vil si undervisning som har som mål å utvikle og bevare elevenes morsmål. ”Tospråklig fagopplæring” er undervisning på morsmålet, der morsmålet brukes som støtte for å sikre forståelsen av fagstoff. ”Særskilt norskopplæring”, eller ”norsk to”, er norskundervisning for elever som lærer norsk som andrespråk. Særskilt norskopplæring er den offisielle terminologien, men siden det gamle begrepet norsk to fortsatt er i bruk i praksis, blir dette brukt enkelte steder i oppgaven.

”Tospråklig” og ”flerspråklig” er begreper som brukes om hverandre i

litteraturen. Jeg velger å bruke flerspråklighet når det er snakk om språklæring og –utvikling fordi mange barn vokser opp med kjennskap til mer enn to språk. ”Tospråklig opplæring” er den offisielle betegnelsen på det språktilpassede opplæringstilbudet i norsk skole, jeg kommer derfor til å bruke tospråklig opplæring i skolesammenheng, selv om flere av de minoritetsspråklige elevene kan regnes som flerspråklige.

## **Den tospråklige opplæringen som en del av et sosialt system**

I følge Bronfenbrenner (1979) skjer menneskets utvikling i et system av interaksjoner som til sammen utgjør det som kalles et økologisk miljø. Bronfenbrenners økologiske modell kan forklare hvordan mennesker og systemer påvirker, og blir påvirket av, hverandre i et samfunn. Innerst i systemet finner man individet med dets personlige karakteristikk. Det neste nivået, mikrosystemet, utgjøres av den lokale settingen der individet utvikler seg, denne settingen kan for eksempel være hjemmet, vennegjengen eller skolen. Det neste nivået, mesosystemet, består av relasjoner mellom nærmiljøer. Det fjerde nivået, eksosystemet, består av formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet. Her finner vi for eksempel nabolaget, media, skoleledelsen, og foreldrenes arbeidsplass. I det ytterste laget i den økologiske modellen, makrosystemet, finner vi ideologiene, kulturen, økonomien, lovverkene og de sosiale konstruksjonene som er felles for den spesifikke kultur eller subkultur individet befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979). I denne oppgaven er fokus på mikrosystemet, mesosystemet og eksosystemet i forbindelse med den tospråklige undervisningen. Makrosystemet kommer ikke til å være en del av min analyse.

## **Opplæringsloven**

Opplæringsloven setter rammene for undervisningen ved norske skoler. Skoleledelsen og de ansatte ved skolen har ansvaret for å sørge for at elevene får den undervisningen de har krav på i følge Opplæringsloven. Et lands lovverk tilhører makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Opplæringsloven er sentral for måten den tospråklige undervisningen ved skolene er lagt opp på, og blir derfor presentert her selv om makrosystemet ikke er fokus for denne oppgaven. I Opplæringsloven står det:

Eleva i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike eleva også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 2009, § 2-8).

Kartlegging er en viktig del av prosessen med å vurdere hvilke elever som skal få tilbud om

tospråklig opplæring i skolene (Opplæringslova, 2009 § 2-8). Det er utviklet kartleggingsmateriell tilpasset læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som en hjelp for lærerne til å vurdere elevenes norskspråklige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009).

## **Typer språkprogrammer og modeller**

Baker (2006) skiller mellom sterke og svake former for tospråklig opplæring (s. 213-225). Under disse to hovedkategoriene finnes det flere typer opplæringsmodeller. Tospråklige bevaringsmodeller (maintenance bilingual education) er eksempler på sterke former for tospråklig opplæring, mens tospråklige overgangsmodeller (transitional bilingual education) er eksempler på svake former.

I tospråklige bevaringsmodeller blir tospråklighet sett på som et mål i seg selv. Elevene skal ikke bare utvikle kompetanse i andrespråket, men også bevare og utvikle ferdigheter i sitt førstespråk. I tospråklige overgangsmodeller gis deler av opplæringen på elevens førstespråk inntil eleven har tilstrekkelig kjennskap til andrespråket til å følge undervisningen utelukkende på dette nye språket. Elevens morsmål ses på som et redskap for fagopplæring i en overgangsperiode og ikke som en verdi i seg selv, og målsettingen er god kompetanse i andrespråket. Tospråklige overgangsmodeller kan videre deles inn i to hovedgrupper: tidlig sorti og sen sorti. I tidlig sorti får eleven maksimum to års assistanse på morsmålet, mens sen sorti modellene innebærer at en viss del av opplæringa foregår på morsmålet til slutten av barnetrinnet på skolen (Baker, 2006). Som en følge av Opplæringslovens formulering skal tospråklig fagopplæring gis i en overgangsperiode i norske skoler. Den norske modellen kan derfor klassifiseres som en tospråklig overgangsmodell med tidlig sorti (Ryen, et al., 2005, s. 41).

## **Tospråklighet og tospråklig læring**

Tospråklighet innebærer kjennskap til, og ferdigheter i, to språk. Det er vanskelig å definere tospråklighet og å avgjøre når en person kan regnes som tospråklig. Tospråklighet har ikke bare med hvilke ferdigheter man har i språkene å gjøre, men også i hvilke situasjoner og til hvilke formål en bruker språkene, og hvilke holdninger en har til dem. Det skilles mellom reseptive ferdigheter – at personen kan lytte og lese på det aktuelle språket, og produktive ferdigheter – å kunne snakke og skrive språket. En person kan for eksempel forstå og lese på et språk uten å kunne snakke og skrive det selv. Det er også mulig å bare ha muntlige



ferdigheter i et språk, det vil si at man kan forstå og snakke språket, uten at man har skriftlige ferdigheter i språket. På bakgrunn av dette kan man si at tospråklighet ikke handler om enten/eller: man kan være tospråklig på flere måter og i større eller mindre grad (Engen & Kulbrandstad, 2004).

For personer som kommer til Norge som innvandrere med et annet morsmål enn norsk, er det nødvendig å tilegne seg norsk, da det å beherske samfunnets språk på en funksjonell måte gir økt mulighet for å mestre tilværelsen i dette samfunnet (Øzerk, 1992). En viktig forskjell mellom tospråklig læring hos majoritetsspråklige elever og tospråklig læring hos minoritetsspråklige elever, er at for de majoritetsspråklige elevene neglisjeres ikke morsmålet mens elevene lærer seg andrespråket, men for mange minoritetsspråklige elever foregår innlæringen av andrespråket på bekostning av utviklingen i morsmålet.

## **Vurdering av språkkompetanse i skolesammenheng**

Elevenes språklige kompetanse er avgjørende for det utbyttet de vil ha av den faglige undervisningen på skolen. Avgjørelsen om å tilby elevene tospråklig opplæring må derfor skje på bakgrunn av grundig kartlegging, og man må ta hensyn til at det finnes mange typer språkferdigheter. Det tar minimum fem år å lære et språk så bra at man er på det samme akademiske nivå som de som har dette språket som sitt morsmål (Cummins, 2000, s. 34). Cummins opererer med et skille mellom ”Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) og ”Cognitive Academic Language Proficiency” (CALP), der BICS representerer den typen kommunikasjon som brukes i vanlige, daglige samtaler, mens CALP representerer den kommunikasjonsformen man møter på i akademiske sammenhenger. CALP innebærer bearbeiding av faglige begreper og stiller derfor høyere kognitive krav til eleven enn BICS (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Cummins (2000) nevner to grunner til at det tar lengre tid å lære et språk på et akademisk nivå (CALP) enn på et nivå som fungerer for dagligdags kommunikasjon (BICS):

- 1) Det kreves mindre kjennskap til språket for å fungere i daglige situasjoner enn det som kreves i akademiske situasjoner, fordi ikke-språklige tegn (øyekontakt, ansiktsuttrykk osv.) i daglige situasjoner fasiliteter forståelse. Akademisk kommunikasjon har ikke disse tegnene og det blir derfor større fokus på vokabular, grammatikk og kognitive prosesser.
- 2) Elever som har landets offisielle språk som morsmål vil hele tiden utvikle og forbedre språket. Elever som lærer dette språket som andrespråk prøver derfor å ta igjen et mål som beveger seg. Hverdagsspråket stabiliseres på et tidligere nivå enn det akademiske språket, så her kan

andrespråkselever mye fortere ta igjen førstespråkselever (Cummins, 2000).

Elevene kan altså ha tilsynelatende gode kunnskaper i norsk, uten at det nødvendigvis betyr at de behersker norsk på det nivået som kreves i skolen. Når lærere og skoleledelse vurderer elevenes språkkunnskaper blir ofte den hverdagslige språkkompetansen lagt til grunn. Dette kan føre til at elever blir vurdert til å ha tilstrekkelige kunnskaper i norsk slik at de ikke lenger trenger tospråklig fagopplæring, uten at disse elevene faktisk har oppnådd norskkunnskaper på det akademiske nivået som kreves. Barn som blir tilbudt tospråklig opplæring tidlig i grunnskolen risikerer altså å miste denne opplæringen når de faktisk begynner å trenge den, siden faginnholdet blir vanskeligere jo høyere opp i skolen man kommer (Cummins, 2000). Konsekvensene kan være at de minoritetsspråklige elevene blir vurdert til å ha lærevansker fordi de tilsynelatende sliter med faginnholdet i undervisningen, når de i realiteten ikke har fått utviklet de språkkunnskapene som er nødvendige for å henge med i undervisningen. Det at elevene sliter med å forstå innholdet i undervisningen uten at dette blir knyttet til manglende språkkunnskaper kan igjen føre til manglende motivasjon hos elevene og dårlige skoleresultater.

### **Forholdet mellom utvikling av førstespråket og andrespråket**

Cummins' (i Baker, 2006) "Common Underlying Proficiency model" for tospråklighet (CUP) presenterer et bilde av tospråklighet som et isfjell med to atskilte topper over vannflaten og en felles base under. Språkene (isfjellene) er markant forskjellige i utadrettet samtale, men er ikke separert i hjernen, de fungerer ut fra det samme sentrale prosesseringssystemet. CUP kan på denne måten forklare hvordan konsepter som læres i førstespråket lett kan overføres til andrespråket. Toterskelteorien (the threshold theory) tar denne oppfatningen videre og sier at tospråklighet bør fortolkes i relasjon til en øvre og en nedre terskel der hver terskel markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser for barnet (Engen & Kulbrandstad, 2004). Barn som befinner seg under den nedre terskelen vil ha begrensede kunnskaper både i morsmålet sitt og på andrespråket, sammenlignet med enspråklige i sin aldersgruppe. Dette hemmer kunnskapstilegnelsen på skolen og har således negative konsekvenser for den kognitive utviklingen til barnet. Mellom tersklene befinner de barna seg som har aldersadekvat kompetanse i ett av språkene sine, men ikke i begge. Dette har ingen avgjørende negative eller positive konsekvenser. Barn som befinner seg over den øvre terskelen, det vil si som behersker to språk på omtrent samme høye nivå, vil høste fordeler mentalt (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 170). Toterskelteorien kan

ses i sammenheng med skillet mellom additiv og subtraktiv tospråklighet (Bakken, 2007). Subtraktiv tospråklighet oppstår når andrespråket erstatter kunnskaper i førstespråket (som er situasjonen for de barna som befinner seg under den nedre terskelen). Additiv tospråklighet innebærer at en person lærer et andrespråk uten at dette går på bekostning av førstespråket til personen (som er situasjonen for barna som befinner seg over den øvre terskelen) (Baker, 2006). Lambert mener at subtraktiv tospråklighet er det som ofte karakteriserer den språklige situasjonen for språklige minoriteter og grupper med lav prestisje i samfunnet (i Wold, 1989). Begrepene subtraktiv og additiv tospråklighet impliserer derfor at samfunnsmessige forhold er av betydning for utviklingen av tospråklighet, hvilken form tospråkligheten vil få og hvilke konsekvenser dette vil ha for det tospråklige individet.

Wold (1994) presenterer fire vanlige oppfatninger om forholdet mellom utviklingen av første- og andrespråket: Morsmålet er til hinder for læring av andrespråket, læring av andrespråk er en trussel mot morsmålet, morsmålet må ha et forsprang på andrespråket, og læring av første- og andrespråk virker gjensidig positivt inn på hverandre. Oppfatningene om at morsmålet er til hinder for læring av andrespråket og at læring av andrespråk er en trussel mot morsmålet, synes å bunne i en forestilling om at det er vanskelig eller umulig å utvikle gode ferdigheter i to språk. Wold mener at dette er en feilaktig oppfatning fordi barn kan lære to språk gitt at betingelsene for språklæring er gode. Oppfatningen om at morsmålet må ha et forsprang på andrespråket innebærer en idé om at vellykket tospråklig utvikling bare kan skje under helt spesielle betingelser, og at hvis disse betingelsene ikke er til stede vil man oppleve stagnasjon av andrespråklæringen og tap av morsmålet. Forskningsresultater viser imidlertid at barn kan utvikle tospråklighet under mange forskjellige forhold og med ulike forutsetninger. I følge Wold er tap av morsmål noe som kan skje i møtet med et andrespråk, men dette må ikke ses på som en direkte konsekvens av andrespråklæringen. Oppfatningen om at læring av første- og andrespråk virker gjensidig positivt inn på hverandre innebærer en idé om en bakenforliggende språklig kompetanse som påvirker læringen av de to språkene. Det vil si at læring av et språk gir overføring av ferdigheter til et annet (Wold, 1994). Dette er i overensstemmelse med Cummins' (2000) teori om at effektiv utvikling av førstespråket kan gi et konseptuelt grunnlag for langsiktig utvikling av andrespråket. I følge Cummins betyr dette at undervisningstid kan brukes på utvikling av elevens språkkunnskaper i førstespråket uten at dette har negative konsekvenser for deres læring i andrespråket. Sammenhengen mellom læring av språk 1 og språk 2 kan forklares med at de generelle språklige kunnskapene man lærer i førstespråket kan overføres til andrespråket. For språklige minoriteter spiller imidlertid selvfølelse og motivasjon en viktig rolle, ved at undervisning på barnets morsmål

kan styrke barnets selvfølelse og gi det bedre motivasjon til å lære seg et nytt språk. Dersom morsmålsundervisningen skjer i begynnelsen av et barns skolegang, øker derfor sjansen for at selvfølelse og motivasjon vil virke sammen med rent språklige forhold og virke positivt inn på språklæringen (Wold, 1994).

Et begrep som ofte dukker opp når det er snakk om tospråklig utvikling er ”halvspråklighet”. Dette begrepet er omdiskutert, og bruken av det kan være uspesifikk og problematisk. Wold (1989) deler begrepet inn i tre mulige tolkninger: halvspråklighet brukt om enkelte personer, halvspråklighet brukt ved sammenligning av grupper, og halvspråklighet brukt som forklarende prinsipp. Når det er snakk om halvspråklighet brukt om enkelte personer, handler det som regel om ufullstendig eller utilstrekkelig språklig kompetanse hos noen tospråklige personer. I følge Wold er dette et fenomen som ikke kan avvises, men hun mener at halvspråklighet ikke er en god terminologi å bruke i dette tilfellet fordi det forutsetter en oppfatning om at det finnes en ”hel” eller en ”fullstendig” språkkompetanse. Begrepet halvspråklighet brukt på denne måten er også negativt ladet, og det legger skylden for manglende språkkompetanse over på enkeltindividet. Når man bruker begrepet halvspråklighet ved sammenligning av grupper er det gjerne snakk om språkerfardigheter i sammenligning med nasjonale normer for språkutvikling. Det vil si at man setter et implisitt krav om at tospråklige personer skal leve opp til de nasjonale normene i begge språkene, og de som ikke gjør det blir ansett som halvspråklige. I følge Wold er denne antakelsen om halvspråklighet problematisk fordi den fokuserer på mangler hos den tospråklige, heller enn kompetanse. Det vil være mer produktivt å legge vekt på begrepsutvikling og fokusere på samlet språkkompetanse hos den tospråklige. Når halvspråklighet blir brukt som forklarende prinsipp tilskrives eventuell svak språklig kompetanse i to språk direkte til den tospråklige påvirkningen. Man kan her ha antakelser om at halvspråklighet betyr at innlæringen av et nytt språk vil virke negativt inn på kunnskapene i det opprinnelige språket, og/eller at halvspråklighet innebærer at man ikke kan komme lengre i utviklingen av andrespråket enn man har gjort i førstespråket. En antagelse om at det er en kausal sammenheng mellom tospråklig utvikling og svake språkerfardigheter vil være feilaktig. Halvspråklighet er derfor ikke brukbart som et forklarende prinsipp, og man bør heller trekke på kommunikasjonsmessige og kulturelle faktorer når man diskuterer utfordringer i tospråklig utvikling (Wold, 1989).

## Tidligere forskning på tospråklige lærere og tospråklig opplæring

Det finnes svært lite norsk forskning som tar for seg effekten av ulike tospråklige opplæringsmodeller (Bakken, 2007). En del artikler og rapporter ser på ulike aspekter av den tospråklige opplæringen ved norske skoler, og det har blant annet blitt utført kasusstudier av den tospråklige opplæringen ved utvalgte skoler (se bl.a. Bezemer, Kroon, Pastoor, Ryen, & Wold, 2004; Myklebust, 1993; Ryen, et al., 2005), men også slike undersøkelser er begrenset i antall.

Da spørsmål knyttet til undervisning av minoritetsspråklige elever ble aktuelle i Norge på midten av 1970-tallet, var tanken at morsmålsundervisningen skulle ha en viktig rolle i skolen og at målet for den tospråklige opplæringen skulle være funksjonell tospråklighet.<sup>1</sup> Slik formuleringen i Opplæringsloven (2009, § 2-8) viser, skal morsmålet i dag brukes som et redskap i overgangen til norskspråklighet og man har gått bort fra ideen om funksjonell tospråklighet som et mål (Øzerk, 2007). Ryen, Wold og Pastoor (2005) påpeker at de offisielle retningslinjene for den tospråklige opplæringen har blitt debattert og revidert jevnlig over de siste tiårene, men at det har blitt utført lite forskning på dette feltet i den samme tidsperioden. Hyltenstam (1996) konkluderer også med at det finnes få studier på tospråklig opplæring i skolene, og at det er et behov for flere klasseromsstudier i klasser som har elever med andre språklige bakgrunner enn norsk. Selv om det begynner å bli noen år siden Hyltenstam m.fl. påpekte dette, er det fortsatt mangel på norsk forskning på tospråklig opplæring (Bakken, 2007). Den tospråklige fagopplæringen tilhører mikrosystemet i samfunnet, og studier på dette nivået vil gi viktig informasjon om den delen av opplæringssystemet som berører elevene direkte.

En samlet oversikt over nasjonal og internasjonal forskning på effekten av bruken av morsmålet i skolesammenheng, viser at konklusjonene varierer fra ingen effekt til positiv effekt. Ingen studier kan dokumentere at morsmålsopplæring har negativ effekt på minoritetsspråklige elevers andrespråksferdigheter og skoleprestasjoner (Bakken, 2007).

Ryen, Wold og Pastoor (2005) gjennomførte en kasusstudie ved tre grunnskoler, der de fokuserte på omfanget og arten av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dataene ble samlet inn ved hjelp av intervjuer med elever, lærere og skoleledere, og observasjoner av undervisningen. Ryen et al. fant at den tospråklige opplæringen ble gjennomført på forskjellige måter ved de tre skolene, og at bare én av de tre skolene hadde et

---

<sup>1</sup> Funksjonell tospråklighet er et begrep som er vanskelig å definere. Jeg kommer ikke til å bruke begrepet videre i denne oppgaven, så jeg velger å ikke gå nærmere inn på denne begrepsdiskusjonen. For en begrepsavklaring, se Engen og Kulbrandstad (2004).

tilbud som kunne sies å ligge innenfor Opplæringslovens (2009, § 2-8) retningslinjer. De mente at funnene deres viste at skolepolitiske avgjørelser på det kommunale plan i stor grad var styrende for tilbudet, selv om lokale forhold ved den enkelte skole gjorde at tilbudet varierte mellom skolene. De konkluderte med at morsmålet hadde en svak posisjon i den norske skolen, og at selv på den skolen som kunne tilby elevene mest støtte i morsmålet fikk elevene mindre støtte enn det som er anbefalt i internasjonal litteratur.

I forskningsprosjektet ”Læring i en flerspråklig skole. Tospråklig opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell” (Palm & Lindquist, 2009) har det blitt gjort en kasusstudie ved Tøyen skole. Datamaterialet ble hentet inn ved hjelp av dokumentanalyse, fokusgruppeintervjuer med lærere og skoleledelse og klasseromsobservasjoner. Ved Tøyen skole regnes 95 % av elevene som språklige minoriteter. Skolen har satset på en tospråklig opplæringsmodell der elevenes ulike morsmål brukes systematisk i undervisningen, og der det er et uttrykt mål at inntil 50 % av opplæringen skal foregå på elevens morsmål. Skolen gir morsmålsopplæring på småskoletrinnet, og tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene for de elevene som vurderes til å ha behov for dette. Forfatterne av rapporten mener at opplæringsmodellen som er i bruk ved Tøyen skole nærmer seg det man kan kalle en sterk modell for tospråklig opplæring, men hevder at det nærmeste likevel er å kalle det en overgangsmodell med sen overgang. Skolen kan dermed fungere som en modell når man skal se på hvordan den tospråklige opplæringen kan legges opp og gjennomføres på norske skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever.

Det finnes få undersøkelser der lydopptak av den tospråklige fagundervisningen har blitt gjort for å illustrere morsmålets funksjon i undervisningen, og som viser hvordan og hvor mye morsmålet faktisk snakkes i denne typen undervisning. I den nederlandske delen av det nederlandske – norske komparative forskningsprosjektet utført av Bezemer, Kroon, Pastoor, Ryen og Wold (2004) kan man se et eksempel på språkbruk i en tospråklig skoletime. Utdraget er hentet fra en time med språkstøtte for elever med tyrkisk som morsmål. I utdraget ser vi hvordan morsmålet brukes for å komme fram til navnet på en gjenstand. Læreren fokuserer imidlertid på at elevene skal huske det nederlandske ordet for gjenstanden, ikke det tyrkiske. Dette utdraget er interessant fordi det illustrerer hvordan morsmålet konkret brukes som et hjelpemiddel i elevenes fagforståelse. Jeg er ikke kjent med andre undersøkelser som presenterer denne typen data. Det er derfor rimelig å hevde at det er et stort behov for forskning som tar for seg den faktiske utførelsen av den tospråklige fagopplæringen og som spesielt ser på bruken av morsmålet i undervisningen.

Den tospråklige læreren har vært i fokus i flere norske studier. I en landsomfattende

kartleggingsundersøkelse fra 1990 ble det slått fast at morsmåslæreryrket hadde en svak grad av profesjonalisering. Av 1340 yrkesutøvere var kun 34 % prosent lærerutdannet, 43 % hadde sannsynligvis ikke høyere utdanning, og kun 9 % av de lærerutdannede hadde fått sin lærerutdanning godkjent i Norge (Norberg, 1991). Siden denne undersøkelsen ble gjennomført har kravene til de tospråklige lærernes utdanningskompetanse blitt skjerpet, og det finnes nå et eget utdanningsprogram for tospråklige lærere i Norge (Engen & Ryen, 2009). Mousavi (2006) snakket med tospråklige lærere ved tre skoler for å finne ut hva de tospråklige lærerne tenkte om sine roller ved skolen og hvilke arbeidsforhold de hadde ved skolene. Han fant at lærerne uttrykte tilfredshet med sin rolle som tospråklig lærer, men at de ønsket seg mer tid, mer kompetanse, og at de trengte mer materiell, som bøker og datamaskiner, til den tospråklige undervisningen. Mange av lærerne uttrykte dessuten misnøye med usikkerheten knyttet til kortsiktige ansettelsesforhold og små stillingsprosenter.

## **Forskningsspørsmål og metodevalg**

Den tospråklige opplæringen er en del av barnets utvikling, og en rekke miljøfaktorer påvirker hva slags undervisning de minoritetsspråklige elevene tilbys ved hver skole. Noen miljøfaktorer er felles for alle skoler i Norge, mens andre varierer fra sted til sted og fra skole til skole. På bakgrunn av dette har det vært naturlig å gjøre undersøkelser på de ulike sosiale nivåene som utgjør det økologiske miljøet (Bronfenbrenner, 1979) den tospråklige opplæringen er en del av.

Undersøkelsene ble utført ved to utvalgte barneskoler. Skolene er forskjellige med hensyn til antall minoritetsspråklige elever, og har ulik erfaring med minoritetsspråklige elever og tospråklige lærere. Jeg har valgt å jobbe med disse to skolene for å få et innblikk i minoritetsspråklige elevers situasjon på en skole med høy prosentandel minoritetsspråklige elever og mange tospråklige lærere, kontra en skole der prosentandelen minoritetsspråklige elever er lav og der få tospråklige lærere er ansatt. Det å se på den tospråklige opplæringssituasjonen ved to så forskjellige skoler gir et bilde av hvordan strukturelle forhold ved skolene påvirker undervisningen, i tillegg til at det gir et bilde av den faktiske variasjonen som finnes blant skoler i Norge.

Skoleledelsen tilhører eksosystemet. Utdanningsmessige avgjørelser gjort i skoleledelsen samt skoleledelsens erfaring med tospråklig opplæring påvirker hvordan den tospråklige opplæringen gjennomføres på hver skole. Jeg valgte derfor å intervju den personen som hadde det administrative ansvaret for den tospråklige opplæringen ved hver av

de to skolene. Intervjuene med de administrativt ansatte viste meg hva de som har ansvaret for å organisere den tospråklige undervisningen tenkte om flerspråklighet og det tospråklige opplæringstilbudet ved skolen. Intervjuene med lærerne ga meg innblikk i mikrosystemet. Lærernes perspektiver er viktige når man ser på gjennomføringen av den tospråklige opplæringen fordi hver enkelt lærer i stor grad er med på å forme undervisningen for hver enkelt elev. Jeg var interessert i å høre hva lærerne tenkte om det undervisningstilbudet de var en del av, og hvilke tanker de gjorde seg om flerspråklighet i den norske skolen. For å få et mer fullstendig bilde av hvordan den tospråklige undervisningen faktisk foregikk ved skolene, utførte jeg, i tillegg til intervjuene, klasseromsobservasjoner av timer med tospråklig fagundervisning og særskilt norskundervisning. Hovedfokus i observasjonene var på morsmålets funksjon i den tospråklige fagundervisningen.

Mine forskningsspørsmål for oppgaven er:

- 1) Hvilken type undervisning tilbys de minoritetsspråklige elevene, og hvordan samsvarer dette med teori om språklæring og tospråklighet?
- 2) Hvilke forestillinger om tospråklighet eksisterer blant de som jobber med tospråklige elever i skolene?
- 3) Hvilke funksjoner har morsmålet i den tospråklige undervisningen?

## **Metode**

### **Deltakere**

**Skolene.** Den ene skolen lå i en kommune i nærheten av Oslo. Jeg kaller denne skolen Skogli. Ved Skogli hadde ca. 57 % av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, og 28 språk var representert ved skolen. I 2009 hadde skolen lærere som underviste i albansk, urdu/punjabi, tyrkisk, somali, farsi, kurdisk, karen, polsk, tamilsk, mandarin, arabisk, ungarsk, thai og dhari. Ved Skogli ble tilbudet om tospråklig fagopplæring gitt i inntil fire år. Skolen tilbød ikke morsmålsundervisning. De minoritetsspråklige elevenes norskkunnskaper ble kartlagt, og de som hadde behov for særskilt norskopplæring fikk et vedtak om dette. Alle som fikk tilbud om særskilt norskopplæring ved skolen fikk også tilbud om tospråklig opplæring.

Den andre skolen lå i et tettsted på rundt 3000 innbyggere i Østlandsområdet. Jeg kaller denne skolen Tyriskogen. Ved Tyriskogen ble 2 % av elevene regnet som minoritetsspråklige, og alle de minoritetsspråklige elevene hadde somali som morsmål. Én tospråklig lærer med somali som morsmål var tilknyttet skolen. Tilbudet om tospråklig



fagopplæring ble vurdert etter behov og var ikke avgrenset til et bestemt antall år per elev. Tyriskogen tilbød morsmålsopplæring etter skoletid dersom det var ønske om det, men på tidspunktet for mine undersøkelser var det ingen av elevene som hadde bedt om denne undervisningen. De minoritetsspråklige elevene fikk også særskilt norskopplæring.

**Lærerne.** Gjennom undersøkelsen har jeg hatt fokus på lærerne. Jeg har vært interessert i å se hvordan de brukes av skolen og hvordan de organiserer den tospråklige undervisningen sin. Jeg har fulgt to tospråklige lærere, en klasseforstander og en norsk to lærer i et utvalg av deres undervisningstimer. Jeg valgte å ikke sette noen kriterier for hva slags undervisning jeg skulle følge, men ble i stedet med lærerne og observerte den undervisningsformen de valgte å bruke i disse timene. Grunnen til at jeg ville gjøre det slik, var at jeg ønsket å se hvordan lærerne valgte å legge opp undervisningen sin og hvordan de arbeider i forhold til elevene og de andre lærerne. Lærerne jeg har fulgt har blitt valgt ut i samarbeid med skoleledelsen.

Ved Skogli gjennomførte jeg intervjuer med to lærere som hadde tyrkisk som morsmål. Den ene læreren, Meryem, var ansatt som tospråklig lærer for 1.-4. klasse én dag i uka. I tillegg jobbet hun som tospråklig lærer ved andre skoler én dag i uka, samt at hun arbeidet som vikarlærer ved Skogli. Meryem hadde en universitetsutdannelse fra Tyrkia, og hadde lærersertifikat og var godkjent som matte- og naturfagslærer i Norge. Hun hadde bodd i Norge i femten år og hadde vært tilknyttet Skogli som tospråklig lærer i tolv år. Den andre læreren, Shayda, var ansatt i full stilling som klasseforstander for en 2. klasse. Hun hadde arbeidet som tospråklig lærer tidligere, men gjorde ikke det på tidspunktet for mine undersøkelser. Shayda var utdannet førskolelærer og hadde tilleggsutdannelse i lese- og skriveopplæring. Hun hadde bodd i Norge i litt over tjue år og hadde arbeidet ved Skogli siden 1994. Shayda hadde tidligere jobbet som tospråklig lærer ved ti forskjellige skoler og i fire forskjellige kommuner.

Jeg valgte å følge Meryem av tre grunner: Hun ble anbefalt av rektor som en dyktig og stabil lærer som trolig ikke ville ha fravær i observasjonsperioden; hun var satt opp på timeplanen med fulle undervisningsdager en dag i uken, noe som gjorde at jeg kunne samle observasjonene i en kortere tidsperiode slik at arbeidet ble praktisk for meg; og fokuset på én språkgruppe forenklet arbeidet med oversetting av informasjonsskriv og samtykkeskjema til de involverte elevenes foreldre. Jeg valgte å intervju Shayda på grunn av hennes tidligere erfaring som tospråklig lærer, samt hennes kunnskaper og engasjement rundt tospråklig opplæring og tospråklig arbeid ved skolen.

Ved Tyriskogen gjennomførte jeg intervjuer med læreren med somali som morsmål og

én norskspråklig lærer. Den somaliskspråklige læreren, Latifa, var ansatt som tospråklig lærer i en 40 % stilling ved Tyriskogen, i tillegg til at hun jobbet som tospråklig lærer i en barnehage og ved en ungdomsskole i samme kommune. Latifa hadde utdannet seg som lærer og som hjelpepleier etter at hun kom til Norge, og hadde arbeidet i praksis som en del av begge disse utdannelsene. Latifa hadde bodd i Norge i sju år og hadde vært ansatt ved Tyriskogen i to år. Den norskspråklige læreren, Kari, var ansatt som norsk to lærer med 63 % stilling ved Tyriskogen, i tillegg jobbet hun som norsk to lærer på en videregående skole i samme kommune. Kari var utdannet førskolelærer med fordypning i migrasjonspedagogikk og første og andreavdeling spesialpedagogikk. Hun hadde jobbet som lærer siden 2001, og hadde vært ansatt ved Tyriskogen i ett år. Kari ble hentet inn til skolen spesielt for å jobbe med de to sist ankomne elevene fra Somalia. Jeg valgte å følge og intervju Kari i tillegg til Latifa, fordi de to lærerne i følge rektor hadde et tett samarbeid opp mot undervisningen av de minoritetsspråklige elevene ved skolen, og fordi hun hadde utdanning innenfor migrasjonspedagogikk og god kjennskap til tospråklig opplæring.

**Skoleledelsen.** På Skogli intervjuet jeg Mette som var ansatt som undervisningsinspektør med spesielt koordineringsansvar for den tospråklige opplæringen ved skolen. Mette hadde jobbet med arbeidsoppgaver knyttet til minoritetsspråklige elever og tospråklige lærere i tjueen år, og hadde jobbet på Skogli i fjorten år. Hun var utdannet lærer og hadde i tillegg norsk grunnfag og migrasjonspedagogikk grunnfag.

På Tyriskogen intervjuet jeg rektor ved skolen, Anne. Hun hadde hovedansvaret for den tospråklige opplæringen ved skolen i samarbeid med kontaktlærere på de ulike klassetrinnene. Anne hadde vært ansatt på Tyriskogen i tretti år, og hadde jobbet med minoritetsspråklige elever siden slutten av 1980-tallet da skolen først begynte å få elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Hun hadde jobbet som inspektør ved Tyriskogen og som lærer både ved Tyriskogen og andre skoler tidligere.

**Elevene.** På grunn av at jeg hadde fokus på lærerne og fulgte deres undervisning, valgte jeg ikke selv ut hvilke elever jeg skulle observere, og jeg fikk følge elever på forskjellige klassetrinn og i forskjellige undervisningssituasjoner. Ved Skogli fulgte jeg undervisningen av elever med tyrkisk som morsmål i 1. til 4. klasse. Elevutvalget besto av tre gutter og én jente i 1.klasse, én gutt i 2. klasse, to gutter i 3. klasse, og én gutt og tre jenter i 4. klasse. Ved Tyriskogen fulgte jeg undervisningen av elever med somali som morsmål i 2. til 7. klasse. Elevutvalget besto av én jente i 2. klasse, én gutt i 3. klasse, én jente i 5. klasse og én gutt i 7. klasse.

## **Datainnsamling**

**Intervju.** Jeg utførte kvalitative intervjuer med de fire lærerne og de to administrativt ansatte. Alle intervjuene ble utført i løpet av en tomåneders periode, omtrent samtidig som observasjonene. Jeg hadde ett intervju med hver informant, intervjuene hadde en varighet på mellom tjue og seksti minutter. Jeg valgte også å gjennomføre et kort oppfølgingsintervju med en av lærerne, Meryem, for å få klarhet i noen spørsmål som dukket opp i observasjonsperioden. Totalt gjennomførte jeg sju intervjuer. Seks av intervjuene ble gjort på møterom i tilknytning til skolene, mens ett intervju ble gjennomført hjemme hos informanten etter informantens eget ønske. Jeg brukte en diktafon for å ta lydopptak av intervjuene.

Én intervjuguide ble utviklet for lærerintervjuene og én for intervjuene med ansatte i skoleledelsen, begge intervjuguidene var semi-strukturerte. Intervjuguiden for lærerintervjuene var delt opp i seks tematiske deler med grupper av underspørsmål tilhørende hver del, i tillegg til en avslutningsdel. De seks temaene var: bakgrunn, arbeidsforhold, synspunkter på morsmålsundervisning, undervisningsmaterieell, bruk av morsmålet og samarbeid med hjemmet (se vedlegg 1). Intervjuguiden for skoleledelsen var delt opp i tre tematiske deler med underspørsmål tilhørende hver del, i tillegg til en avslutningsdel. De tre temaene var: bakgrunn og arbeidsforhold, skolens arbeid med tospråklig opplæring og synspunkter på tospråklighet og morsmålsundervisning (se vedlegg 2). Jeg brukte intervjuguiden nettopp som en guide og ikke et spørreskjema, så hvert intervju varierte med hensyn til antall spørsmål og bruk av oppfølgingsspørsmål og fordypning av tema. De overordnede temaene ble presentert i samme rekkefølge i hvert intervju, men hvilke underspørsmål som ble stilt og hvordan spørsmålene ble formulert og presentert varierte fra intervju til intervju og var avhengig av hvordan informantene svarte, hva de ønsket å snakke om og hva de vektla i sine svar.

**Observasjoner.** Jeg utførte ikke-deltakende klasseromsobservasjoner ved hver av de to skolene. Tidspunkt for klasseromsobservasjonene ble avtalt i samarbeid med skolene. Jeg brukte en diktafon for å ta lydopptak av det som skjedde i undervisningen, og skrev i tillegg grundige observasjonsnotater underveis i timene. Klasseromsobservasjonene ved Skogli ble gjort på to fulle skoledager i løpet av en to ukers periode. Klasseromsobservasjonene ved Tyriskogen ble fordelt på fem skoledager i løpet av en uke.

**Informasjon og samtykke.** Undersøkelsen og datainnsamlingen ble forhåndsgodkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I første kontakt med skolene sendte jeg ut informasjonsskriv der jeg forklarte hensikten med studien, hva studien innebar av arbeid

for skolen, og hvordan dataene ville behandles og presenteres (se vedlegg 3). Etter at skolene hadde samtykket til deltakelse i studien, fikk de tilsendt informasjonsskriv som ble sendt hjem med elevene som skulle delta på observasjonene. Siden jeg skulle utføre lydopptak i klasserom, måtte jeg søke om samtykke fra de foresatte til alle de involverte elevene. En samtykkeerklæring som alle foreldre måtte skrive under på var vedlagt informasjonsskrivene (se vedlegg 4). Skrivene var oversatt til somali og tyrkisk slik at foreldre med dårlige norskkunnskaper fikk mulighet til gi reelt samtykke til observasjonene og bruken av lydopptak. Jeg distribuerte også egne informasjonsskriv til lærere og administrativt ansatte, og de måtte samtykke skriftlig til bruken av lydopptak under intervjuene og min deltakelse i undervisningen (se vedlegg 5 og 6).

## **Databehandling**

**Transkribering.** Lydopptakene av intervjuene ble transkribert i sin helhet. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt og markerte pauser og lyder som blant annet ”ehm” og ”mm”. Jeg tok imidlertid en avgjørelse om å rette opp en del språklige og grammatiske feil der jeg mente at det ikke hadde noen betydning for meningsinnholdet i det som ble sagt. Dette gjorde jeg av to grunner. Den første grunnen var at flere av lærerne jeg intervjuet hadde en dialekt eller grammatisk setningsoppbygging som var ganske karakteristisk for dem, og jeg følte at de ved direkte gjengivelse ville bli lett identifiserbare. Den andre grunnen var at jeg følte at det å skrive alle skriftlige og grammatiske feil ordrett, svekker troverdigheten til den som snakker og gjør innholdet mindre sammenhengende og tydelig. I de tilfellene der korrigeringsene ikke endret meningen, la jeg derfor om språket til en tilnærmet bokmålsform. Jeg har imidlertid holdt meg tett opp mot lydopptakene, og har også beholdt en del språklige særtrekk og uttrykksformer (se Kvale, 1996, s. 160-173 for en utfyllende diskusjon om transkribering av intervjuer).

Det å transkribere lydopptak fra undervisningssituasjoner er utfordrende, og transkripsjon av tospråklig materiale fører i tillegg med seg en ekstra utfordring. I observasjonsopptak oppstår ofte problemer som bakgrunnsstøy og personer som snakker i munnen på hverandre. Dette gjør at det kan være vanskelig å få identifisert tale på deler av materialet. Det er også vanskelig å skille stemmer og personer fra hverandre, noe som kan forstyrre tolkningen av det som blir sagt. Et annet problem er at man mister konteksten i observasjonene, slik at utsagn og forklaringer som gir mening når man er til stede og ser det som foregår, mister sin betydning når man kun har tilgang på lydopptakene. Dersom det i

observasjonen for eksempel refereres til bilder i en lærebok uten at disse beskrives verbalt, vil referansene gi lite mening når de transkriberes. Lydopptak av tospråklig undervisning foregår helt eller delvis på et annet språk enn norsk, noe som gjør det vanskelig for en norskspråklig person å skille ut hva som er brukbare og meningsfulle opptak, og hva som ikke kan brukes i videre analyse.

På grunn av de praktiske og tidsmessige utfordringene nevnt ovenfor, valgte jeg å identifisere korte sekvenser av observasjonsmaterialet og få transkribert disse. I vurderingen av hvilke sekvenser av lydopptakene som skulle transkriberes la jeg vekt på flere ting. Kvaliteten på lydopptaket var viktig, og jeg utelukket opptak og sekvenser med mye bakgrunnsstøy eller utydelig uttale. En annen ting jeg vurderte var om det som ble sagt i sekvensen var nyttig og informativt, og illustrerte den tospråklige undervisningen ved skolen. Jeg forsøkte også å plukke ut sekvenser som var representative for måten den tospråklige undervisningen ble gjort ved skolen, men valgte samtidig ut sekvenser som viste bredde og variasjon i den undervisningen jeg hadde observert. I dette arbeidet baserte jeg meg på sekvenser som ble sagt på norsk og på de observasjonsnotatene jeg selv tok av undervisningen. Selv om jeg ikke forsto alt som ble sagt, kunne jeg på bakgrunn av notatene mine identifisere hva som ble gjort og hvilke tema som ble gjennomgått. Utvalget mitt er imidlertid begrenset fordi jeg av praktiske grunner måtte utelukke sekvenser som i sin helhet foregikk på elevenes og lærerens morsmål. Ut ifra disse vurderingene endte jeg opp med å få transkribert fem sekvenser fra hver skole. Siden mye av observasjonsmaterialet var på tyrkisk og somali, fikk jeg hjelp av språkkyndige til å transkribere og oversette de delene av opptakene som ikke var på norsk. Lydopptakene er transkribert ordrett, og grammatiske og språklige feil har ikke blitt rettet.

**Analyse av intervjuene.** I denne undersøkelsen har jeg vært interessert i å finne ut av hvilke tanker de som jobber med tospråklig opplæring i grunnskolen gjør seg om flerspråklighet og undervisning av minoritetsspråklige elever. Intervjuguiden besto av forholdsvis konkrete spørsmål om disse temaene, og analysen tar utgangspunkt i svarene på spørsmålene som ble stilt.

Jeg valgte å kode intervjuene setning for setning for å komprimere datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Kodene ga meg oversikt over datamaterialet og gjorde det enklere å sortere det som ble sagt i intervjuene inn i de temaene jeg var interessert i. Spørsmålene fra intervjuguiden veiledet tematiseringen, men i arbeidet med kodene kom jeg også fram til temaer jeg selv ikke hadde introdusert i intervjuene. Jeg endte opp med fire hovedtemaer som jeg mener er representative for datamaterialet. Disse har jeg kalt: Forhold som har betydning

for den tospråklige undervisningen ved skolen, forestillinger om flerspråklighet, tanker rundt morsmålsundervisning, og tospråklig opplæring ved skolen. Tre av disse temaene vil bli presentert i resultatene.

**Analyse av observasjonsdataene.** I arbeidet med observasjonsdataene identifiserte jeg hvordan læreren brukte morsmålet i undervisningen. Jeg kom fram til fem temaer som jeg mener illustrerer morsmålets rolle i undervisningen og hvilke funksjoner den tospråklige undervisningen har. Temaene har jeg kalt: Faglige forklaringer, forbindelse til hjemlandet, styrking av elevenes kompetanse i norsk, styrking av elevenes kompetanse på morsmålet, og oversetting. I observasjonsutdragene er norsk tale skrevet med vanlig skrift. Den tyrkiske eller somaliske talen står i klammer, og den norske oversettelsen står i kursiv. Noen steder har jeg skrevet en kommentar til det som foregår i parentes slik at meningen med det som blir sagt kommer tydeligere frem.

## Resultater

I resultatene presenteres tre temaer: forestillinger om flerspråklighet, tanker rundt morsmålsundervisning, og tospråklig opplæring ved skolen. Hvert av disse temaene presenteres med undertemaer. De to skolene presenteres hver for seg for å tydeliggjøre forskjellene mellom dem. Først presenteres funnene fra intervjuene og observasjonene fra Skogli, dernest de tilsvarende funnene fra Tyriskogen.

### Skogli

**Forestillinger om flerspråklighet.** Flere av informantene uttrykte, direkte og indirekte, forestillinger om flerspråklig utvikling og forholdet mellom utviklingen av første- og andrespråket. Disse forestillingene og argumentene er eksempler på vanlige oppfatninger som ligger til grunn når det er snakk om flerspråklighet, og formålet her er å vise hvordan disse forestillingene styrer hvordan man tenker på tospråklighetens rolle i undervisningen spesielt og i samfunnet generelt.

***Flerspråklighet som en ressurs.*** Informantene ved Skogli skole mente alle at flerspråklighet var en ressurs for elevene selv og for samfunnet rundt dem. Shayda knyttet elevenes språkkompetanse sammen med deres intellektuelle kompetanse. Hun mente at elevene som snakket flere språk hadde bedre problemløsningsevne og flere perspektiver på verden enn elevene som bare snakket ett språk.

Altså tospråklighet eller flerspråklighet. Jeg synes disse barna er mye mer intelligente egentlig, at de har... De har, de ser ting på en helt annen måte, og hvis de har et godt utviklet språk, to eller flere, jeg synes at problemløsningen, og altså finne ting... synes at så klart at man da får... at elevene da kan ha flere ulike perspektiver for å se på verden eller å løse ting... finne løsninger... synes jeg at det er veldig viktig. Jeg tror ikke det at enspråklighet er en vanlig ting på verdensbasis, det er jo flerspråklighet som... Og jeg ser det selvfølgelig, det er en stor ressurs.

Mette fokuserte på flerspråklighet som en ressurs for samfunnet, og mente at dersom skolene kunne ha tilbudt elevene morsmålsundervisning så kunne elevene fått stort utbytte av morsmålet sitt senere i livet når de skulle begynne i arbeidslivet.

Ja, jeg tenker at det er verdifullt, og jeg tenker også at det er verdifullt fordi at verden på en måte stadig blir mindre. Vi reiser mye mer, og jeg tenker at de som behersker flere språk... jeg tenker kanskje særlig etter hvert på for eksempel arabisk eller kinesisk eller... andre språk hvor vi kommer til å få en del samarbeid med disse landene, de har jo en kjempestor fordel. Sann at skolen... hvis skolen hadde lagt... eller kommunene hadde lagt bedre til rette for morsmålsopplæring, så ville mange barn nesten fått... altså de ville fått et språk helt gratis som Norge kunne ha hatt god nytte av senere når disse barna blir voksne og skulle ut i arbeidslivet.

Meryem oppga kontakt med familie og hjemland som en hovedgrunn til at elevene skulle holde på morsmålet sitt. Shayda nevnte også at det var viktig for elevene at de kunne snakke foreldrenes språk. Språket ble altså sett på som en ressurs i forhold til barnas kontakt med familien.

***Flerspråklighet som en utfordring.*** I intervjuene kom det også frem tanker om at det å være flerspråklig kunne være en stor utfordring for elevene. Både Meryem og Shayda vektla problematikken som oppsto når elevene ikke var stødige i verken morsmålet eller det norske språket. Begge brukte begrepet ”å snakke et språk halvveis”, og mente at dette var det verste som kunne skje i et barns språkutvikling. Meryem forklarte at det hadde vært enklere å drive tospråklig fagopplæring dersom elevene var stødige i morsmålet, men fordi mange av elevene var svake i morsmålet, var ikke tospråkligheten den ressursen den kunne ha vært for barna.

Jeg skulle ønske at barna skal lære et av språkene helt ordentlig, eller helt perfekt... Så er det mye lettere å forstå det andre språket. Så hvis... siden de har mye kontakt med foreldrene eller nærmiljøet, eller stort sett tyrkerne, så kanskje hvis de kunne lære seg helt tyrkisk slik at de snakker tyrkisk med hverandre. Men barna gjør ikke det, de blander også, de bruker begge språkene. Hvis de kunne bare tyrkisk, eller bare morsmålet sitt... kunne det være mye lettere å forstå norsk, når jeg oversetter eller når jeg forteller på tyrkisk på skolen, ikke sant. Men når de ikke gjør det, så... så er det ikke noe hjelp å fortelle temaene eller fagene bare på morsmålet sitt, fordi da skjønner de

ikke det. Så derfor må vi bruke begge språkene.

I Meryems argument kommer det tydelig frem en oppfatning om halvspråklighet, og en idé om at et barn ikke kan lære seg et nytt språk dersom førstespråket ikke er fullt utviklet. Meryem er her klar på at hun ser på språkblanding som noe negativt, men hun avslutter argumentet med å si at de må bruke begge språkene i undervisningen for at elevene skal forstå. Det kan dermed virke som hun har en forestilling om at man kan dra nytte av en samlet språklig kompetanse hos de tospråklige elevene.

Mette brukte begrepene barnespråk og voksenspråk for å forklare hvordan elevenes tospråklighet ikke lenger var en ressurs for dem selv og for samfunnet dersom de ikke fikk undervisning og hjelp til å utvikle morsmålet videre gjennom skolegangen.

Fordi at mange språk har jo et barnespråk og et voksenspråk og så blir elevene stående på barnespråket, og så kan de ikke kommunisere med voksne og så blir de stående også med et språk som har med hverdagslige ting å gjøre og ikke noe som har med verdenssituasjonen å gjøre. For det er flere tospråklige lærere som sier at elevene bare snakker barnespråk... og at det er veldig haltende.

***Forholdet mellom utviklingen av to språk.*** Informantene trakk frem sammenhengen mellom utviklingen av morsmålet og utviklingen av andrespråket som et viktig argument for at elevene skulle få undervisning på morsmålet sitt. Meryem sa at hun skulle ønske at elevene kunne lære ett av språkene sine perfekt fordi det da ville bli lettere for dem å lære det andre språket. Jeg forstår dette som at hun så en sammenheng mellom utviklingen av første - og andrespråket hos elevene. Mette argumenterte for at barn som lærer å lese på morsmålet sitt leser bedre på andre språk senere, hun mente at dette var et argument som gikk igjen i forskningen på tospråklighet. Shayda mente også at det var en nær sammenheng mellom utviklingen av første - og andrespråket, og at de to språkene påvirket hverandre.

**Shayda:** Jeg synes at det er veldig nær sammenheng. Når de lærer et nytt begrep eller en ny ting i det ene språket, det blir mer naturlig at de spør hva er det på det andre språket. Og da tror jeg at hvis vi styrker elevenes begreper i et språk, så blir... det styrker det andre språket og. Og mange forskere sier at et godt utviklet morsmål styrker også andrespråket... det er en grunnleggende... Så, klart, når en elev ikke har nok begreper på det ene språket, lærer ikke den andre språket godt heller.

**Intervjuer:** Mm.

**Shayda:** Og det har en veldig... det påvirker hverandre synes jeg.

Disse argumentene er i tråd med Cummins (2000) teori om at kompetanse i førstespråket kan overføres til andrespråket. Det at de som jobber med den tospråklige opplæringen i skolene har denne oppfatningen kan betraktes som positivt, fordi det kan føre til en bevissthet rundt



viktigheten av å bruke morsmålet i den faktiske undervisningen.

**Tanker rundt morsmålsundervisning.** På tross av at alle jeg intervjuet ved Skogli mente at et godt morsmål var viktig for norskinnlæringen, var det delte meninger om skolen burde være ansvarlig for elevenes morsmålsundervisning, og når denne undervisningen eventuelt burde gjennomføres. Meryem var den som tydeligst uttrykte negative holdninger til morsmålsundervisning:

For å være helt ærlig. Morsmålsundervisning synes jeg ikke hjelper veldig mye, fordi da blander barna. Da begynner de... de snakker morsmålet sitt hjemme, hvis de får hjelp med morsmålet på skolen så da prøver de å tenke på morsmålet sitt og prøver å snakke ut som norsk eller som norskspråket, da klarer de ikke å forklare seg helt på helt riktig måte.

Meryem mente at ren morsmålsundervisning ikke var bra for elevene fordi det førte til at de blandet sammen språkene. Igjen trakk Meryem på forestillinger om språkblanding, og brukte ideen om at det var problematisk for barn å lære to språk samtidig som et argument for å fjerne morsmålsundervisningen fra skolen.

Shayda forklarte at hun syntes det var viktig at elevene lærte foreldrenes morsmål, men at morsmålsopplæring ikke var noe som skulle skje i skoletiden.

Jeg tenker det er viktig at barn snakker flere språk, i hvert fall det språket som de snakker hjemme og lærer bedre foreldrenes språk og, men dette er ikke noe vi kan... kan gjøre på skolen synes jeg, i hvert fall ikke i skoletiden. For da blir det feil, at hvis vi konsentrerer oss om å styrke morsmålet, da blir det ikke kontinuerlig å følge opp i klassens... det som skjer i klassen, både tema... ulike tema og ulike fag og ting, og det blir ikke riktig. Morsmålsundervisning bør ikke gjøres... bør ikke gjennomføres i skoletiden. Hvis det skal skje, det må være etter skoletid synes jeg.

Shayda forklarte sin motvilje mot å gi elevene morsmålsundervisning i skolen med at rammebetingelsene ikke var til stede for å tilby denne undervisningen slik situasjonen var nå, og mente at hvis elevene skulle få et tilbud om morsmålsopplæring så måtte det gjennomføres på en ordentlig måte. Hun mente at det var viktig for elevene å delta i fagundervisningen sammen med resten av klassen, og at det at elevene ble tatt ut i den tospråklige undervisningen forstyrret kontinuiteten i den ordinære undervisningen. Shayda var derfor opptatt av at den tospråklige undervisningen måtte legges opp annerledes dersom den skulle fungere optimalt for elever og lærere. I Shaydas argument ligger det også en underforstått idé om at fagundervisningen nødvendigvis må foregå på norsk, og at en prioritering av fagundervisning derfor må bety en nedprioritering av morsmålets rolle i skolen.

I motsetning til Meryem og Shayda, var Mette veldig positiv til morsmålsundervisning

i skolen. Hun mente at hun gjerne skulle ha gitt de minoritetsspråklige elevene morsmålsundervisning slik de hadde tidligere, men at dette ikke kunne gjennomføres med de stillingsprosentene de tospråklige lærerne hadde ved skolen nå. Mette forklarte at dette var en kommunal avgjørelse, og at hun ikke syntes det var den beste måten å utnytte ressursene på fordi hun mente morsmålsundervisning var veldig viktig for de tospråklige elevene. Hun mente at når elevene ikke fikk morsmålsundervisning, ble morsmålet et språk de glemte og var flau over å snakke. Omgivelsenes holdninger til språket påvirker barnas motivasjon til å snakke morsmålet sitt i stor grad (Hyltenstam & Tuomela, 1996). Det at morsmålsundervisning tilbys på skolen er en viktig anerkjennelse av morsmåletts verdi, og kan derfor, som Mette mente, bidra til å gi elevene motivasjon til å bruke språket.

**Tospråklig opplæring ved skolen.** Informantenes oppfatninger om hvordan den tospråklige opplæringen fungerer ved skolen berører ulike forhold som har betydning for hvordan undervisningen gjennomføres.

**Forholdet mellom ideal og realitet.** Meryem sa at hun syntes at den tospråklige undervisningen ikke fungerte slik den var lagt opp, fordi lærerne hadde for liten tid med hver elev og hvert klassetrinn. Hun sa at hun trengte mer tid sammen med elevene for å få dem til å forstå det norske språket og hjelpe dem med leksene.

**Intervjuer:** Synes du at undervisningen fungerer godt på den måten du gjør det nå?

**Meryem:** Nei, det synes jeg ikke. For, på grunn av at, vi har veldig lite tid. Så vi rekker ikke... å gjøre... Det er nesten halvtime på en klasse og halvtime andre klasse hvis det er færre barn. Hvis det er litt flere, eller mer enn tre – fire, så har vi en time på hver klasse... og det holder ikke.

**Intervjuer:** Nei.

**Meryem:** En time på en uke er alt for lite.

Shayda mente at språk var viktig, men hadde ikke tro på at skolen kunne klare å gjennomføre den tospråklige opplæringen på en ordentlig måte med dagens rammer. Hun mente at det var for få timer med undervisning, for få ressurser til undervisningen og veldig lite undervisningsmateriell. Hun sa også at hun trodde at lite undervisningstid ga dårlig motivasjon for de tospråklige lærerne. Shayda uttrykte at den tospråklige opplæringen slik den ble gjennomført nå var symbolsk fordi timeantallet var for lite til at de tospråklige lærerne fikk gjennomført den undervisningen som var planlagt.

Jeg synes at dette er veldig... det er symbolsk egentlig, den tospråklige undervisningen når de har veldig lite timer, én gang i uka, og det er ofte begrenset med én time, og lærerne jobber parallelt i begge klasser også tar de ut elevene i både a- og b-klassene. Og da er det... også noen ganger at de ikke kommer og er syke eller sånt, så det blir

ikke noe kontinuerlig. Mm. Det er et problem.

Det kan her virke som Shayda ikke regnet seg selv som en tospråklig ressurs i møtet med sine tyrkisktalende elever. Når hun snakket om den tospråklige undervisningen nevnte hun bare den undervisningen som ble utført med en tospråklig lærer til stede. På et spørsmål om hvilket språk hun snakket med de tyrkisktalende elevene sine svarte hun at hun pleide å snakke norsk, men at hun ofte ga elevene forklaringer på tyrkisk når de trengte det. Den ressursen Shayda dermed utgjorde for sine tyrkisktalende elever må vel dermed kunne regnes som en del av disse elevenes tospråklige opplæringstilbud, til tross for at hun ikke formelt fungerte som tospråklig lærer.

I intervjuene jeg utførte ved Skogli kom det altså frem at informantene ikke var fornøyde med den tospråklige undervisningen slik den var lagt opp, men de mente at det var vanskelig å komme med konkrete forslag til endringer og forbedringer i opplegget fordi rammene rundt undervisningen ikke var gode nok. Lærerne var opptatt av at hvis de minoritetsspråklige elevene skulle gis et tilbud om tospråklig fagopplæring, så måtte dette tilbudet gjennomføres på en ordentlig måte og de tospråklige lærerne måtte få flere timer sammen med hver klasse.

#### ***Forholdet mellom tospråklig opplæring og den sosiale integreringen av elevene.***

Alle informantene uttrykte at undervisningen hadde fungert bedre dersom de tospråklige lærerne hadde hatt mulighet til å ha flere timer sammen med elevene. Noen påpekte imidlertid at dette ikke var en enkel løsning på problemet, for med økt timetall kom spørsmålet om hvor man skulle hente disse timene fra.

Mette mente at det at elevene som fikk tospråklig opplæring gjerne ble tatt ut av klassen i andre fag, som for eksempel særskilt norsk, gjorde at de gikk glipp av det sosiale fellesskapet i klassen. Shayda uttrykte at hun egentlig ikke synes det var bra at elevene ble tatt ut av klassen for å ha den tospråklige undervisningen. Hun fortalte at de hadde prøvd å ha alle de tospråklige lærerne inne i fagundervisningen, men at dette bare endte i kaos. Hun sa at den tospråklige undervisningen kanskje hadde fungert best dersom elevene fikk denne undervisningen i forkant eller etterkant av den ordinære undervisningen.

Jeg er litt imot at elevene blir tatt ut av klassen, fordi ofte de elevene har også... de svake som får tospråklig støtte må gå ut fra klassen på grunn av andre fag, de skal ha norsk to eller andre fag som de bør ha utenfor klassen. Det synes jeg er litt synd. Egentlig er det kanskje bra for elevene at de jobber i små grupper, noen ganger er det bra. Men når det i det sosiale... det blir veldig inn og ut. Det burde vi unngå kanskje, de burde hatt i forkant eller etter skoletid eller før skolen begynner, så de kunne hatt de

timene slik at de kan være i klassen og følge med det som skjer i klassen også.

**Hvem har nytte av den tospråklige opplæringen?** Alle de jeg snakket med mente at tospråklig fagopplæring var veldig nyttig for elevene og at det var stort behov for denne typen undervisning. Shayda understreket imidlertid at det var viktig at man tok utgangspunkt i den enkelte elevens behov når man la opp den tospråklige undervisningen, fordi ikke alle hadde behov for denne type undervisning. Hun mente at definisjonen på morsmål varierte, og at ikke alle elevene som havnet i kategorien minoritetsspråklig elev hadde et faktisk behov for tospråklig støtte i undervisningen.

**Shayda:** Men morsmål, hva er morsmål? Og det er en definisjon synes jeg som varierer... altså 15 år siden, 20 år siden og nå... altså det skal variere om fem år. Men barna som nettopp kom til landet, de barnas situasjon er helt annerledes, de kan ikke norsk, men de kan det språket... de landene de kommer fra, de kan best det. Kanskje de har gått på skole der nede, da er det viktig at man tar utgangspunkt i morsmålet. Men barn som er født og oppvokst i Norge, har ikke godt utviklet morsmål, synes ikke... synes det er bare tull å drive med fagundervisning, de forstår ikke så mye av det.

**Intervjuer:** Mm, så det er viktig å skille de elevgruppene fra hverandre?

**Shayda:** Riktig. Elevens forutsetninger er avgjørende synes jeg. Vi kan ikke si at, altså alle... at det er viktig med morsmål for alle elever... Elevene har ulik forutsetning, noen er født og oppvokst her, og andre har nettopp kommet til landet. Klart, de elevene som kom til Norge, de må styrkes på det andre... morsmålet sitt veldig og få støtte til det.

Denne kommentaren berører spørsmålet om hvilke elever som har nytte av den tospråklige undervisningen i skolen. Shayda uttrykte en forståelse av at morsmålet var et redskap i undervisningen for de elevene som ikke var sterke nok i norsk, og at elevene som ikke hadde god kompetanse i morsmålet ikke hadde bruk for den tospråklige undervisningen. I en sårn forståelsesramme er morsmålsbruken rettet mot utviklingen av norskkompetansen, og ikke en ressurs i seg selv. Ved å betrakte den tospråklige undervisningen på denne måten står man i fare for å undervurdere verdien av den tospråklige undervisningen som en arena for utvikling av elevenes flerspråklige kompetanse og identitet som flerspråklig og flerkulturell.

Meryem begrunnet behovet for tospråklig opplæring med at noen av elevene som man antok hadde lærevansker egentlig hadde svak kompetanse i norsk, og at disse språklige utfordringene kunne løses dersom de fikk flere timer med tospråklig fagopplæring.

**Meryem:** Når jeg forteller fagene eller temaene med begge språkene, da er det lett å forstå. Men noen rett og slett forstår ikke... Eh, konsentrasjonen er helt borte, eller de faller ut så fort eller er opptatt av de andre tingene, eller de vil ikke snakke om det i det hele tatt... Eller bare ser opp i lufta og så spør helt noe annet, eller faller i... faller fra stolen. Da har elevene lærevanskeligheter, slik at de klare ikke å konsentrere seg eller å forstå med begge språkene.

**Intervjuer:** Mm.

**Meryem:** Nei, man ser det... Eller det er 12 års erfaring som viser meg at jeg skjønner med en gang om elevene har lærevanskeligheter eller språkproblemer.

**Intervjuer:** Ja, fordi språkproblemene de løser du ved å snakke tyrkisk til dem?

**Meryem:** Ja, mm.

Meryem er her inne på akademisk kommunikasjon (Cummins, 2000). Mange lærere kan komme til å overvurdere minoritetselevenes språklige ferdigheter når de bedømmer elevene ut fra deres generelle kommunikasjonsferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004), og dette kan føre til at elevenes faglige problemer forklares ut fra lærevansker heller enn språklige utfordringer. Det er derfor viktig at de minoritetsspråklige elevene blir tilbudt tospråklig opplæring til de er sterke nok i norsk til å kunne fungere også i akademiske situasjoner.

**Klasseromsobservasjoner av den tospråklige fagundervisningen ved Skogli.** Ved Skogli observerte jeg Meryem i til sammen åtte skoletimer med varighet fra 35 til 50 minutter. Jeg var i tillegg med i en skoletime der en elev skulle ha hatt tospråklig undervisning, men der denne undervisningen falt bort på grunn av fellesaktiviteter i klassen til eleven. Til sammen fikk jeg 5 timer og 30 minutter med observasjonsopptak fra Skogli. Alle undervisningstimene jeg observerte foregikk utenfor elevenes klasserom. Meryem hadde ansvaret for å hente elevene fra klasserommet og ta dem med til grupperommet der den tospråklige undervisningen skulle foregå. To av undervisningstimene jeg observerte foregikk på et eget grupperom i tilknytning til elevenes faste klasserom, mens de seks andre timene foregikk i en avgrenset del av et stort flerbruksrom.

**Styrking av elevens kompetanse i norsk.** Dette utdraget er hentet fra en norsktime for 4.klasse-trinnet. Meryem underviser en elev på et grupperom. De jobber med grammatikkoppgaver i en arbeidsbok. Oppgaven de holder på med i dette utdraget går ut på å bøye verbet ”å komme”. I arbeidsboka er verbet satt inn i uttrykket ”å komme innom”.

**Lærer:** (Leser en setning i arbeidsboka høyt) I går...

**Elev:** I går kom...

**Lærer:** Jon innom. Kom... Å komme innom... [Ne demek?] *Hva betyr å komme innom?* Hva betyr komme innom? Eller... kom innom.

**Elev:** I går kom...

**Lærer:** Å komme innom, hva betyr det?

**Elev:** Komme innom... Jeg vet ikke.

**Lærer:** [Ugramak.] *Komme innom.*

**Elev:** Aaahh! [Ugramak.] *Komme innom.*

**Lærer:** [Dun ben sana ugramiyor, dun Jon ugramis.] *I går kom jeg ikke innom deg, i går kom Jon innom.*

Eleven slet med verbbøyingen i denne oppgaven fordi han ikke hadde forstått hva uttrykket ”å

komme innom” betydde. Da den tospråklige læreren forklarte betydningen av uttrykket på tyrkisk, forsto eleven oppgaven. Dersom eleven hadde slitt med denne oppgaven i den ordinære undervisningen, er det ikke sikkert at læreren hadde oppfattet at elevens problem her var av språklig karakter. Eleven sa heller ikke klart fra at han ikke forsto betydningen av uttrykket. Den tospråklige læreren spiller derfor en viktig rolle fordi hun er i stand til å identifisere språklige utfordringer og behov hos eleven. Dersom elevene ikke forstår de norske ordene, kan de også få problemer med å utføre faglige oppgaver der disse ordene er sentrale (Tuveng & Wold, 2005). Bruken av morsmålet sikrer at de minoritetsspråklige elevene får de samme mulighetene til fullstendig fagforståelse som de norsktalende elevene.

**Faglige forklaringer og forbindelse til hjemlandet.** Dette utdraget er hentet fra en naturfagstime for 3.klasse-trinnet. Meryem underviser to elever på et grupperom. De har nettopp kikket på et stort verdenskart som henger på veggen i grupperommet. Meryem har forklart elevene hvordan de kan skille ulike landskapstyper fra hverandre på kartet. I utdraget snakker Meryem om landskapstypene hun har vist elevene på kartet, og hun viser også frem bilder i et atlas og spør elevene hva slags typer landskap de ser på disse bildene. Utdraget illustrerer hvordan Meryem bruker tyrkisk for å forklare fagstoff i naturfag. Vi ser også et eksempel på hvordan den tospråklige undervisningen kan brukes for å gi elevene kunnskaper om foreldrenes hjemland.

**Lærer:** Ja, de landene har høye fjell eller ørken. Ørken... [Neydi? ] *Hva er det? Hva er ørken?* [Cöl, ayni Arabistan dolu ya, cöller. Sadece...] *Ørken. Akkurat som det er mye av i Arabia, ørkener. Bare... Sand, det er bare sand.*

(...)

**Lærer:** Den er ørken. [Sadece cöl.] *Bare ørken. Sand. [Iste bu ulkenin geografinde 'sand', 'ørken' yoksa çok fazla 'skog', 'fjell'ler mi var, 'innsjø'ler nasıl?] Hvordan er geografien/naturen i dette landet, er det 'sand' og 'ørken' eller er det veldig mye av 'skog', 'fjell'? Eller er det mange 'innsjøer'? Om de har sjø.[Bunlar gösteriyor geografiye.] Dette vises på geografien. De viser alt.*

(...)

**Lærer:** [Bir ülke'de yapısını nasıl? Toprakları nasıl görünüyor?] *Hva produseres i dette landet? Hvordan ser jorden i dette landet ut?*

**Elev1:** [Ehh, iste Türkiye'de geri var mı?] *Ehh, altså er det fortsatt noe i Tyrkia?*

**Lærer:** Hm?

**Elev1:** [Simdi, ye... geografi Türkiye'de olsun burda iste orman?] *Nå, ehh, er landskapet i Tyrkia sånn som, her er det jo skog?*

**Lærer:** [Türkiye'nin geografi nasıl?] *Hvordan er geografien/landskapet i Tyrkia?*

**Elev1:** [Iste orman.] *Altså det er skog...*

**Lærer:** [Norveç'teki kadar orman yok Türkiye'de.] *Det er ikke så mye skog i Tyrkia som det er i Norge. Det er ikke mye skog i Tyrkia, men mye fjell.*

**Elev1:** Ja.

**Lærer:** Det er mange høye fjell.

Formidlingen av fagstoff på elevenes morsmål er det sentrale med tospråklig fagopplæring. Dette utdraget illustrerer hvordan Meryem bruker tyrkisk for å forklare hvilken informasjon man kan lese ut av et kart. Denne måten å bruke morsmålet på var det jeg observerte mest av i den tospråklige undervisningen jeg fulgte. Sekvensen der den ene eleven begynner å spørre om landskapet i Tyrkia, illustrerer hvordan den tospråklige fagundervisningen kan fungere som en mulighet for elevene til å bli kjent med hjemlandet sitt og å snakke om hjemlandet med en lærer som selv har kjennskap til landet. Den tospråklige fagundervisningen blir dermed en arena for identitetsutvikling og kulturtilhørighet hos de minoritetsspråklige elevene.

Meryem bruker i dette utdraget de to språkene om hverandre i stor grad. Dette kalles ”kodeveksling”. Kodeveksling hos tospråklige er helt normal språklig atferd, og viser god kontroll over språkene som snakkes (Engen & Kulbrandstad, 2004). Meryem uttrykte i intervjuet bekymring over at morsmålsundervisning førte til språkblanding hos elevene, men bruker selv de to språkene om hverandre. Det er rimelig å tro at dette kan påvirke elevenes bruk av språkene. Kodeveksling hos elevene er en naturlig del av språkutviklingen deres og trenger ikke være et problem, like lite som det er et problem at Meryem selv veksler mellom å bruke de to språkene.

***Styrking av elevenes kompetanse på morsmålet.*** Dette utdraget er hentet fra en naturfagstime for 3.klasse-trinnet. De to elevene som er til stede er de samme som i det forrige utdraget, men dette utdraget er hentet fra en annen time. Temaet for timen er innsjøer. De snakker om et bilde i naturfagsboka (Holm et al., 2006, s. 142), og elevene blir bedt om å lese en tekst som hører til bildet. Dette utdraget viser hvordan Meryem forsøker å styrke elevenes ordforråd i tyrkisk ved å spørre etter det tyrkiske ordet for innsjø.

**Lærer:** Innsjø. Hva er innsjø, og hva slags vann er det i innsjøen?

**Elev1:** Salt?

**Elev2:** Ferskvann!

**Lærer:** Ferskvann, ja. Ferskvann. Hvem skal lese nå? (Elev2 rekker opp hånda) Ja.

**Elev1:** Skal jeg lese?

**Lærer:** Ja.

**Elev1:** (Begynner å lese høyt fra læreboka) Innsjøen. Det er...

**Lærer:** [Turkcede ne var?] *Hva er det på tyrkisk?* Hva er innsjø på tyrkisk? (ingen av elevene svarer) [Göl, degil mi?] *Innsjø, ikke sant?*

(...)

**Elev2:** [Göl?] *Innsjø?*

**Lærer:** [Göl.] *Ja, innsjø.*

Som eksempelet viser kan læreren bidra til å utvikle elevenes morsmål, selv om

morsmålsundervisning ikke er målet med timen. Styrking av elevenes morsmål trenger heller ikke å gå på bekostning av fagundervisningen. Dersom læreren jobber med å utvide elevenes ordforråd på morsmålet, kan hun senere formidle faginnholdet på morsmålet og på denne måten ivareta elevenes morsmålskunnskaper samtidig som hun sørger for den faglige utviklingen til elevene.

## Tyriskogen

**Forestillinger om flerspråklighet.** Flere av informantene uttrykte forestillinger om flerspråklig utvikling og forholdet mellom utviklingen av første- og andrespråket.

***Flerspråklighet som en ressurs.*** Latifa forklarte at hun så på flerspråklighet som en ressurs fordi kunnskaper i morsmålet gjorde det mulig for barna å holde kontakten med familien og hjemlandet, mens kunnskaper i norsk var nødvendig når man skulle bo i Norge. Latifa uttrykte her en oppfatning om at flerspråklighet handler om mer enn bare utvikling av morsmålet, det handler også om å beherske flere språk og å bruke dem i ulike sosiale sammenhenger. Hun fikk dermed frem at en viktig ressurs ved det å være flerspråklig er at man kan bli en effektiv kommunikasjonsdeltaker i flere situasjoner.

Kari sa at det var viktig for elevene å kunne morsmålet sitt fordi morsmålet var en del av identiteten deres.

Nei, jeg synes egentlig det er ganske viktig, for det er jo... det er jo dem det òg, de skal jo ikke, bare fordi at de kommer til Norge, så skal de ikke bare bli norsk. Det er viktig at de tar vare på... Nå har jo, de somaliske barna her får jo det meste på somalisk da, det går jo på somalisk alt hjemme. Men sånn som med skriving og... Jeg har jo... det er jo, han ene her har jo også ganske dårlig forståelse på det somaliske. Det er viktig å få inn sånn at han skal føle at han tilhører (...) begge sidene da. Både det somaliske og det norske.

Kari påpekte at selv om elevene snakket morsmålet sitt hjemme sammen med familien, så fikk de ikke skriveopplæring og formell opplæring på morsmålet, og at disse formelle kunnskapene i språket var en viktig del av det å føle at man tilhørte en kultur. Skillet Kari her markerte mellom morsmålsbruken i hjemmet og den formelle opplæringen på skolen, kan ses i sammenheng med det Engen og Kulbrandstad (2004) kaller reseptive og produktive ferdigheter. Den formelle opplæringen i skolen kan styrke elevens produktive ferdigheter. Kari mente at det å forsterke og utvikle morsmålet til den eleven som hadde svak kompetanse på dette var ekstra viktig, fordi morsmålet var en så viktig del av den kulturelle identiteten til eleven. Dette står i kontrast til Shaydas kommentar om at de elevene som ikke har god



kompetanse i morsmålet ikke har utbytte av den tospråklige undervisningen. For Kari var dårlig kompetanse på morsmålet en ekstra god grunn til å gi tospråklig opplæring.

**Flerspråklighet som en utfordring.** Anne la vekt på de kulturelle aspektene i sin forklaring på hvorfor hun mente at det var en utfordring å ha en flerspråklig bakgrunn. Hun mente at mange av de minoritetsspråklige elevene hadde foreldre som heller ikke snakket så godt norsk, og når elevene ikke deltok på aktiviteter etter skoletid så tok det lang tid for dem å lære norsk og bli kjent med jevnaldrende barn. På spørsmålet om hva hun mente om tospråklighet trakk Anne altså frem problemene ved at elevene ikke deltok i den norske kulturen på lik linje med norske elever. Annes argument om de sosiale utfordringene ved å være tospråklig er derfor et godt eksempel på at koblingen mellom språk og kultur ofte synes å inngå i den vanlige forståelsen av det å være tospråklig (Wold, 1989).

Latifa sa at for noen av elevene var begge språkene fremmed, så undervisningen ble vanskelig for dem uansett hvilket språk den foregikk på.

**Intervjuer:** Hva tror du elevene mener om å få undervisning av deg?

**Latifa:** Jaa... det er det samme fordi begge språkene er fremmed for dem. De kan ikke somalisk og ikke norsk... så det er vanskelig begge to.

Her forveksles svak språkkompetanse med en forestilling om ”ikke-språklighet”. Det at et barn har manglende kompetanse på flere områder i både morsmålet og andrespråket er ikke det samme som at barnet er språkløst. Språkkompetanse kan gi seg uttrykk på flere ulike ferdighetsnivåer og i ulike språklige situasjoner (Engen & Kulbrandstad, 2004), og når det er snakk om flerspråklighet kan det være relevant å vurdere den samlede språkkompetansen når man ser på et barns språklige utvikling. Observasjonen Latifa har gjort her er likevel ikke helt uten rot i virkeligheten fordi hun refererer til to elever som begynte på denne skolen som analfabeter. Disse elevene begynte helt fra bunnen i lese- og skriveopplæringen på begge språk, og det er derfor naturlig at Latifa har erfart at denne opplæringen kunne foregå på hvilket som helst av de to språkene uten at det utgjorde noen stor forskjell for elevene.

**Forholdet mellom utviklingen av to språk.** I alle intervjuene jeg utførte ved Tyriskogen kom det frem oppfatninger om at det var en sammenheng mellom utviklingen av første- og andrespråket. Latifa la vekt på denne sammenhengen da hun ble spurt om hva hun syntes om morsmålsundervisningen. Hun mente at det var enklere å forstå andrespråket når man snakket morsmålet sitt bra, og at det av den grunn var viktig for elevene å få morsmålsundervisning.

**Intervjuer:** Hva tenker du om morsmålsundervisning? Synes du det er viktig for elevene?

**Latifa:** Ja. Og så, det er viktig for dem fordi hvis en person kan sitt eget språk så da blir det lettere å forstå det andre språket. Så du skjønner ikke hva betyr den (holder opp en blyant) på ditt språk, det er vanskelig å forstå på norsk eller engelsk.

Både Kari og Anne trakk frem argumenter om at et godt morsmål var en ressurs i forhold til innlæringen av norsk. Kari mente at det var viktig å ha begrepene inne på morsmålet for å kunne forstå begrepene på norsk. Anne illustrerte dette poenget med en opplevelse hun selv hadde hatt med en tidligere minoritetsspråklig elev ved skolen:

**Intervjuer:** Synes du at det er viktig at elevene får morsmålsundervisning i skolen?

**Anne:** Ja, altså vi ser jo det at det er nesten helt nødvendig, særlig når de kommer hit. Og de siste elevene som kom hit de har et veldig dårlig morsmål, og da er det veldig vanskelig å lære norsk. Når de ikke vet for eksempel hva en kopp er på sitt eget språk, på somalisk, så blir det veldig vanskelig å lære det på norsk, for de har ingen ting å henge det på. Jeg har et godt eksempel med en gutt som var veldig oppegående som jeg jobbet med for to år siden, og han kunne ikke fargene, og jeg kunne ikke skjønne hvorfor han ikke skulle klare å lære de fargene. Vi malte og vi tegna og vi fant ting med fargene på, og han kunne si det der og da, men han klarte liksom ikke å... jeg tror ikke han forsto hva dette her gikk ut på. Så fikk vi en inn som kunne somalisk, for jeg tenkte at her er det noe som ikke stemmer, han kan det sikkert ikke på sitt eget språk... og det kunne han ikke. Så lærte han fargene på somalisk, og da lærte han det på norsk. Så det er veldig viktig å ha morsmålet i... altså at de kan det... for å lære seg norsk. Og det er jo også mye enklere å lære å lese på norsk hvis de har lært å lese på sitt eget morsmål.

Argumentasjonen i denne fremstillingen kan minne om oppfatningen om at et barn ikke kan lære et andrespråk bra før det har utviklet en slags grunnkompetanse i førstespråket sitt.

Oppfatningen om at morsmålet må ha et forsprang på andrespråket for at andrespråksinnlæringen skal bli vellykket stemmer ikke overens med forskningsresultater på flerspråklig utvikling (Wold, 1994). Det at denne eleven likevel ikke klarte å lære seg navnet på fargene på norsk, viser at andre faktorer ved siden av intellektuelle evner kan ha stor innvirkning på elevens kapasitet til å lære seg et nytt språk. Motivasjonelle faktorer som blant annet elevenes hjemmeforhold i relasjon til skolen og skolens tilrettelegging i relasjon til elevenes behov spiller en stor rolle (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det kan derfor være viktig at skolene anerkjenner den komplekse språklæringssituasjonen elevene er i, og at de tilpasser opplæringen slik at elevene får rom til å utvikle språkene på den måten som passer best for dem.

**Tanker rundt morsmålsundervisning.** Ved Tyriskogen fortalte informantene at de syntes at morsmålsundervisning var viktig, og at de skulle ønske at de minoritetsspråklige elevene ved skolen benyttet seg av dette tilbudet. Anne var positiv til morsmålsundervisning og sa at skolen hadde som mål å tilby denne undervisningen dersom elevene og foreldrene

ønsket det. Hun mente imidlertid at eventuell morsmålsundervisning skulle foregå etter skoletid. Kari var også positiv til morsmålsundervisning. Hun mente at det kanskje hadde vært lettere for elevene å ta imot tilbudet om morsmålsundervisning dersom undervisningen ble lagt til den vanlige skoletiden, fordi hun tenkte at det ble veldig tungt for elevene å ha morsmålsundervisning etter en full dag med ordinær skole.

Jeg synes ikke det hadde gjort noe om de hadde kunne brukt skoletiden, for da tror jeg at de hadde benyttet seg... da tror jeg at det hadde vært større mulighet for at de hadde benyttet seg av det. I stedet for da å ha, liksom etter da muligens fem - seks timer på skolen og så enda en runde til da med et par timer... så sann sett så er det jo sikkert dumt. Men det har vel noe med ressurser og sånn å gjøre i skolen og da... At de vil bruke mest mulig tid på det... norsk innlæringa og det å være med i klasse.

Rektor ved Tyriskogen fortalte at skolen tidligere hadde hentet inn morsmålslærer fra en annen by for å kunne tilby morsmålsundervisning til en gruppe minoritetsspråklige elever. Dette viser at skoleledelsens holdinger til undervisningen påvirker elevenes opplæringstilbud.

**Tospråklig opplæring ved skolen.** Flere faktorer har betydning for om skoleledelse og lærere har muligheter til å gjennomføre undervisningen på den måten de helst skulle ønske, og den faktiske undervisningen kan derfor avvike fra den ideelle undervisningen.

**Forholdet mellom ideal og realitet.** Situasjonen ved Tyriskogen var annerledes enn ved Skogli fordi antallet minoritetsspråklige elever var mindre, og hver elev derfor fikk mer individuelt tilpasset tospråklig opplæring og flere timer med tospråklig lærer. I tillegg hadde kommunen vedtatt å gi ekstra midler til den tospråklige opplæringen ved skolen som et supplement til det skolen fikk tildelt per elev fra sentralt hold. Rektor ved Tyriskogen sa at det skolene fikk tildelt av midler fra statlig hold var for lite i forhold til det timeantallet som trengtes, og at før kommunen valgte å bidra med ekstra undervisningsmidler så hadde de ikke god nok økonomi til å tilby tilstrekkelig tospråklig undervisning ved skolen.

Latifa uttrykte at hun synes at undervisningen fungerte bra, men at hun likevel kunne tenkt seg enda flere timer med enkelte av de minoritetsspråklige elevene.

**Intervjuer:** Synes du at undervisningen fungerer godt?

**Latifa:** Ja.

Intervjuer: Er det noe du ville ha gjort annerledes hvis du fikk bestemme hvordan du skulle gjøre det?

**Latifa:** Ja, å bli litt lengre tid. Fordi elevene har... de trenger mer tid å forstå... leksene og så språket, så... [pause]

**Intervjuer:** Så du synes det er litt for lite timer?

**Latifa:** Mm.

**Intervjuer:** Ja.

**Latifa:** Så det er bare to timer på... eh, klasserommet, så vi må lese først og forstå, og

så jobbe med... gjøre lekser.

Jevnt over ga informantene ved Tyriskogen uttrykk for at de var mer fornøyde med det tospråklige undervisningstilbudet de hadde fått til ved skolen enn informantene ved Skogli gjorde. Det informantene ved Tyriskogen trakk frem som de største utfordringene med denne undervisningen, var manglende erfaring med tospråklig opplæring ved skolen, få muligheter for erfaringsutveksling med andre skoler i samme situasjon, og mangel på undervisningsmateriell og kartleggingsutstyr.

***Forholdet mellom tospråklig opplæring og den sosiale integreringen av elevene.*** Ved Tyriskogen ble det uttrykt at et ønske om mer tid til tospråklig opplæring kolliderte med ideen om at de minoritetsspråklige elevene skulle få mest mulig tid sammen med resten av klassen. Anne og Kari understreket begge at det var viktig at de tospråklige elevene fikk mulighet til å følge klassekameratene i de praktiske fagene og at de derfor ikke kunne tas ut av alle timene. Anne sa at det hadde vært fint om de kunne tilby morsmålsundervisning til de minoritetsspråklige elevene, men at de ikke hadde mulighet til å putte mer tospråklig støtte inn i den ordinære undervisningen:

**Intervjuer:** Skulle du ønske at dere hadde mulighet til å gi mer morsmålsundervisning til de elevene?

**Anne:** Ja, det kunne det vært... men da måtte vi brukt mer... altså vi kan ikke putte mer inn i den vanlige, ordinære undervisningen for da blir det mye annet òg som da går bort som de også skal ta med seg. Og det er jo viktig at disse elevene får med seg den praktiske biten, at de er med på gym, at de er med på musikk, at de er med på kunst- og håndverk, der de ikke er så avhengige av språket, for der ser du en del og kan være med på en del selv om du ikke skjønner alt som blir sagt.

Her snakket Anne om en sosial kompetanse som er uavhengig av språk. Hun mente at det var viktig for elevene å delta i de praktiske fagene og at dette var mulig uten at man trengte å ha med en tospråklig lærer.

### **Klasseromsobservasjoner av den tospråklige fagundervisningen ved Tyriskogen.**

Ved Tyriskogen observerte jeg Latifa i til sammen åtte skoletimer med varighet fra 30 til 50 minutter. I to av undervisningstimene jeg observerte var Latifa inne i klasserommet og assisterte eleven samtidig som den ordinære undervisningen foregikk. De seks andre timene foregikk enten på skolens bibliotek eller på et grupperom i tilknytning til elevens klasserom. Én av timene ble brukt på ren morsmålsundervisning fordi eleven ikke hadde med seg fagbøker denne timen, mens resten av timene ble brukt til tospråklig fagopplæring.

Jeg observerte Kari i til sammen sju skoletimer med varighet fra 30 til 50 minutter. Én av observasjonene ble gjort på et datarom der hele klassen var til stede, mens i de resterende

seks timene foregikk undervisningen enten på skolens bibliotek eller på et grupperom, og elevene var tatt ut av klassen. Jeg fikk til sammen 6 timer og 40 minutter med observasjonsopptak fra Tyriskogen.

**Faglige forklaringer.** I denne timen er Latifa og en elev fra 5.klasse til stede. De sitter på biblioteket. Eleven har i forkant av timen fått beskjed fra faglærer om hva hun skal gå gjennom sammen med Latifa denne timen. Eleven leser i en lærebok i naturfag (Gran & Nordbakke, 2006). Temaet for timen er sommerfugler og gresshopper. Eleven leser en tekst høyt (s. 51) og Latifa assisterer og forklarer det som står i teksten. Utdraget er et eksempel på hvordan Latifa bruker somali for å forklare fagstoff. Latifa bruker her stort sett somali når hun gir faglige forklaringer, men i ett tilfelle gjentar hun en forklaring på norsk.

**Elev:** (Leser høyt) Sommerfugler og gresshopper er innsekt, men de forvandles fra egg til voksen...

**Lærer:** Til voksen på to...

**Elev:** (Leser videre) På to forskjellige måter. Sommerfugler har larve...

**Lærer:** Larve. Sommerfuglene er larve...

**Elev:** Larve og...

**Lærer:** [Larve ma taqaanaa?] *Vet du hva larve er?*

**Elev:** [Yaa, Haa!] *Ja!*

**Lærer:** [Maxay weeye?] *Hva er det?*

**Elev:** [Larve wax yar ayey noqonayaan.] *Larve er en liten ting.*

**Lærer:** (Illustrerer på tavla). [Larve, marka hore sidanu yahay ma ogtahay, wuu jilicsanyahay, sidanu u socdaa, sidanu u socdaa. Geeduhu ku jira qolof buu ku dhex daboolanyahay.] *Larve er slik først, den er bløt og sånn og sånn* (viser til det hun har tegnet på tavla). *Den finnes blant trær og er i et skall.*

**Elev:** [Waakan!] *Se, her står det!* (Peker i boka)

**Lærer:** [Qolof buu ku dhex daboolanyahay, geedkuu iska laalaadiyaa, marka uu sidan oo kale yahay.] *Den er i et skall og henger i trærne, den er slik.*

**Elev:** [Kan weeye!] *Det er den!* (Peker på et bilde i boka)

**Lærer:** [Haa, marku yaryahay waa sidan oo kale, larve weeye. Marka uu qolofka ku jiro waa sidan. Tartiibuu uga soo baxaa, uga soo baaxa, intaa kadib buu noqdaa sommerfugl. Ma fahamtay?] *Ja, riktig når den er liten ser den sånn ut, da blir den larve. Men sånn ser den ut når den er i skallet. Den kommer forsiktig ut, forsiktig ut etter det blir den sommerfugl* (viser til bildeserie på s. 48). *Har du forstått det?*

**Elev:** Ok. (Leser videre) Larve og... [Kan sidee loogu dhawaaqaa?] *Hvordan staver man den?*

**Lærer:** Puppe.

**Elev:** (Fortsetter å lese) ... puppe, før de bli voksne sommerfugler.

**Lærer:** De blir voksne...

**Elev:** De blir voksne sommerfugler. De må...

**Lærer:** De små.

**Elev:** (Leser) De små gresshopper..yy..mfeene?

**Lærer:** Nymfene.

**Elev:** Ligner hele tiden på voksne gresshopper. [Eedo, inaga si fort ah ayaan u akhrin karaa, haddase aayar.] *Tante, jeg kan lese fort, men nå sakte.*

**Lærer:** [Haa, mayee u akhri sida aad adiga u taqaan, muhiimaddu waa in aad si fiican u fahantid waxa laga wado. Ma fahaamtay? Xaraf-xaraf in aad u fahamtid ma aha, laakinse waa in sentenska, waxa ay ujeedadu tahay fahamtid. Iminka, hadda tan maxaa laga hadlayaa. Waayadii hore jordbrukslandskapet waxa ay abuuri jireen ama samyn jireen, ubax iyo geedaha la abuurto.] *Riktig, men les hvordan du klarer best, viktigste er at du forstår meningen. Har du forstått det? Du må ikke forstå ord for ord, men setningen i sin helhet. Nå, hva snakkes det om her.* (Starter å lese på en ny tekst) *Før i tiden så var jordbrukslandskapet dyr, blomster og planter som ble dyrket.*

**Elev:** [Marka hore sommerfugl dabadeedna larve?] *Blir sommerfugl til larve?*

**Lærer:** [May, may marka hore larve dabadeedna sommerfugl.] *Nei, nei larve blir til sommerfugl.* Først larve, etterpå sommerfugl.

**Elev:** [Haa, larve, may ... eh... dabadeedna sommerfugl.] *Ja, først larve, nei ... eh...puppe. Så sommerfugl.*

**Lærer:** [Sommerfugl ayaa ugu dambaynaaya. Isagu larve marka uu noqdo geedka ayuu saranyahay, uu qolofku ka dhaco markaas kadib ayuu baalal la soo baxaa, baalal buu helaa dabadeedna wuu duulaa.] *Sommerfugl er siste stadiet. Når den er larve er den i et tre, skallet faller av, han får vinger også flyr den.*

Dette utdraget illustrerer et problem som kan oppstå i den tospråklige undervisningen når den tospråklige læreren er ansvarlig for å oversette norske fagtekster til sitte eget morsmål, for deretter å forklare dette til eleven på en pedagogisk og forståelig måte. I dette utdraget virker noen av Latifas forklaringer litt upresise, og det kan flere steder se ut til at hun blander sammen begrepene ”larve” og ”puppe”. Slike språklige uklarheter kan ha flere årsaker. Ett problem som kan oppstå er at begrepene som brukes i den norske teksten ikke har noen god oversettelse på lærerens morsmål. I lærerens forsøk på å finne et godt synonym kan dermed betydningen av det som blir sagt endres. Et annet problem kan være at læreren selv ikke forstår betydningen av alle ordene i den norske teksten, og at forklaringen derfor halter. Tilgangen på fagstoff oversatt til elevens morsmål kan bidra til å redusere problemer av denne typen, og kan derfor være viktig i den tospråklige fagundervisningen.

**Oversetting.** I denne timen er både Latifa og Kari sammen med en 2.klasse elev i en norsktid. Timen foregår på et grupperom i tilknytning til elevens klasserom, det er ingen andre elever til stede på grupperommet. De jobber med det samme temaet som resten av 2.klassen jobber med denne timen. Eleven leser tekststykker fra en lesebok. I teksten er en del ord, bl.a. farfar og falleri, delt opp med bindestreker (far-far og fall-e-ri) slik at ordene skal bli lettere å lese for elevene. Kari forklarer Latifa og eleven at ordene egentlig ikke skal skrives slik som de er skrevet i boka, og Latifa forklarer dette på somali for eleven. Utdraget er et eksempel på hvordan de to lærerne samarbeider med den tospråklige undervisningen. Det kan se ut som at Kari her har ansvaret for den faglige biten av undervisningen og at Latifa fungerer som en oversetter av det som er utfordrende å forklare.

**Elev:** (Leser høyt). Fele sier farfar. Fall... e... ri... sire...

**Tospråklig lærer:** Sier.

**Elev:** Sier...

**Tospråklig lærer:** Fela.

**Elev:** Fela. Fall... e... ar?

**Tospråklig lærer:** Ra.

**Elev:** Ra...

**Tospråklig lærer:** Fallera.

**Elev:** Fall... e... ra sier Ole.

**Norsk to lærer:** De har delt opp sånn at det skal bli lettere, for farfar skrives jo tett sammen, og falleri, fallera. Det er sånn de synger da vet du. Nå har de delt opp da så de skal...

**Tospråklig lærer:** [Sida loogu hoose tan waxa dhahaa, hakadkan loo dhaxaysiiyo si akhrisku kuugu fududaado, falle-ri, falle-ra. Marka la isku akhriyaayo caadibi bay u qorantaa falleri, fallera. Ma xasuusan kartaa?] *Slik at det blir sunget og lesingen blir lettere for dere har vi delt fall-e-ri, fall-e-ra. Når man leser i en sleng skrives det ordentlig og det blir falleri, fallera. Kan du huske det?*

**Elev:** Mm.

**Tospråklig lærer:** [Ma isku akhrin kartaa?] *Kan du lese det i en sleng?*

**Elev:** [Haa!] *Ja!*

At Latifa ser ut til å få en oversetter-rolle i denne undervisningssituasjonen er ikke nødvendigvis en bevisst arbeidsfordeling bestemt av de to lærerne, men noe som skjer som en naturlig følge av at en av lærerne har språkkompetanse på elevens morsmål mens den andre ikke har det. I samtaler med disse to lærerne la begge vekt på samarbeidet de hadde seg i mellom og at de begge jobber med den faglige delen av undervisningen. Det er derfor nærliggende å tro at de selv ikke er bevisste de rollene de inntar i undervisningstimene der begge jobber sammen med den samme eleven. Det er også mulig at dette utdraget ikke er representativt for hvordan de to lærerne vanligvis organiserer undervisningen sin.

***Styrking av elevenes kompetanse i norsk.*** Utdraget er hentet fra en time med særskilt norsk undervisning for en somalisk elev i 7. klasse. Dette er én av elevene som ble regnet som analfabet da han for ett år siden kom til Norge, og han fikk derfor ekstra mye oppfølging av Latifa og Kari. Undervisningen gikk ut på at Kari gikk gjennom norske tekster sammen med eleven og skrev ned vanskelige ord og uttrykk i ei bok. Latifa fikk denne boka og oversatte ordene til somali til neste time, og Kari gikk så gjennom teksten på nytt og forklarte handlingen ved hjelp av de somaliske oversettelsene.

Det er Kari som har timen dette utdraget er hentet fra. I dette utdraget leser eleven høyt i en norsk barnebok, ”Kasper på fotballeir” (Jensen & Ranheimsæter, 2007). I tillegg til denne boka har Kari en kladdebok der hun skriver ned vanskelige ord på norsk fra hvert kapittel de leser i boka. Kari starter med å gå gjennom et kapittel eleven har jobbet med tidligere, og hun

forklarer noen av de ordene Latifa har oversatt i forkant av timen. Eleven begynner deretter å lese høyt fra kapittelet, og Kari stopper opp ved de vanskelige ordene og bruker de somaliske ordene for å forklare. Utdraget er et godt eksempel på hvordan skolen benytter seg av den tospråklige lærerens ressurser også i timer der den tospråklige læreren ikke selv er til stede.

**Lærer:** Har du øvd på de ordene? (Peker på ord som står skrevet i kladdeboka) Øve. Begynner... Hvordan sier du det på somalisk?

**Elev:** [Bilaabaaya] *Begynner*.

**Lærer:** [Bilaabaaya]? *Begynner*? Mm. Det er å begynne. Mm. Og så er det å finne en setning som vi kan... I dag begynner det kanskje å snø... mm? Da vet du hva begynner er for noe? Starter å snø...

**Elev:** Ja.

**Lærer:** Mm. Men plutselig... plutselig, kan det komme regn. Men hvordan sier du det på somalisk? Is...

**Elev:** [Islaamarki] *Plutselig*.

**Lærer:** Mm, det betyr plutselig. Fint. Skal vi finne flere vanskelige ord? Skal vi se, da må vi finne kapitlet vi var på da. Er det her vi skal begynne? Nå skal vi se. Vil du lese først?

**Elev:** (Leser høyt) Etter at de har dusjet er det mat. De får... karbonar... karbonader.

**Lærer:** Mm, se her. (Peker på det somaliske ordet i kladdeboka) Karbonader, det var et veldig langt somalisk ord. Mm. Det er mat, karbonader, ikke sant? Og så er det...

**Elev:** (Leser videre) Med... brun... saus?

**Lærer:** Ja, se der... med brun saus. (Peker på det somaliske ordet i kladdeboka) Det var også et ganske langt ord. Hæ?

**Elev:** (Leser videre) Det liker Kasper.

Løsningen til Kari og Latifa gjorde det lettere for Kari å lære eleven norske ord og begreper, og økte samtidig sannsynligheten for at eleven faktisk forsto det som ble gjennomgått i timen. Tanken bak var at det var lettere for eleven å lære seg de norske ordene hvis han fikk ta utgangspunkt i ordene på sitt eget morsmål, men lærerne understreket at de også syntes det var viktig at eleven på denne måten fikk mulighet til å utvide ordforrådet sitt på somali.

## Oppsummerende diskusjon

### To skoler – to ulike modeller?

Alle skoler i Norge må forholde seg til det samme lovverket når det gjelder undervisningen. Det finnes likevel store variasjoner i hvordan undervisningen blir gjennomført ved de forskjellige skolene. Organiseringen av den tospråklige opplæringen på Skogli og Tyriskogen er så ulike hverandre at man kan spørre seg om de faktisk kan sies å representere to ulike tospråklige opplæringsmodeller.



Skogli hadde et tospråklig opplæringsopplegg der elevene fikk tospråklig fagundervisning en time i uka i inntil fire år. Elevenes morsmål ble brukt som et redskap i fagopplæringen og Skoglis undervisningsmodell kan derfor falle inn under definisjonen av en tospråklig overgangsmodell (se Baker, 2006). Omfanget av den tospråklige fagundervisningen ved skolen var imidlertid så lite for hver elev at det er rimelig å diskutere om undervisningsopplegget lignet mer på det Baker karakteriserer som språkdrukning med overgangsstøtte (mainstreaming/submersion with withdrawal classes, s, 215). Språkdrukning med overgangsstøtte innebærer at undervisningen i all hovedsak foregår på majoritetsspråket, men at elevene får kompenserende undervisning i en eller annen form og grad, for eksempel støtteopplæring i norsk, faglig forenklet opplæring eller leksehjelp (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 205). Jeg mener at Skogli representerte en slik modell av to grunner: For det første fantes det språkgrupper ved skolen som ikke hadde tilgang på tospråklig lærer, for disse elevene var særskilt norsk det sentrale støttetilbudet. For det andre var omfanget av undervisningen for de språkgruppene som hadde tilgang på tospråklig lærer så lite at man kan diskutere om dette i det hele tatt var et reelt tilbud om tospråklig støtte. Lærerne ved skolen fortalte at den tospråklige fagopplæringen jevnlig falt bort på grunn av andre aktiviteter i klassene, og tilbudet var derfor ikke stabilt.

Tyriskogen hadde et tospråklig undervisningsopplegg som baserte seg på spesialtilpasset tospråklig fagopplæring for hver enkelt elev. Skolen opererte ikke med tidsbegrensninger, men ga tospråklig støtte til elevene så lenge lærerne vurderte at det var behov for dette. De ansatte hadde fokus på morsmålskompetanse som et mål i seg selv, men den tospråklige fagopplæringen var i hovedsak et overgangsverktøy for å få elevene inn i den ordinære undervisningen. Tyriskogens undervisningsopplegg kan derfor karakteriseres som en tospråklig overgangsmodell (Baker, 2006). Fordi omfanget av den tospråklige støtten varierte fra elev til elev er det vanskelig å vurdere om den tospråklige overgangsmodellen ved skolen var av typen tidlig sorti eller sen sorti. Men på bakgrunn av mine observasjoner vil jeg anta at modellen best representerer tospråklig overgang med tidlig sorti for de fleste av de minoritetsspråklige elevene ved skolen, selv om et par av elevene fikk såpass mye oppfølging i såpass lang tid at undervisningen av disse elevene ville falle inn i kategorien sen sorti dersom undervisningen fortsatte slik gjennom hele barneskolen.

Den tospråklige opplæringen praktiseres i tråd med Opplæringsloven ved begge skolene. Formuleringen i Opplæringsloven sier at elevene *om nødvendig* har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 2009, § 2-8). Det vil si at skolene selv må vurdere når denne typen opplæring er nødvendig og i hvilket

omfang de eventuelt ønsker å tilby denne undervisningen. I Opplæringsloven står det videre at vedtaket om særskilt norskopplæring skal skje på bakgrunn av kartlegging av elevene. Ved Skogli ble alle elevene grundig kartlagt med henblikk på norskkunnskaper, og de som ble vurdert til å ha behov for dette fikk vedtak om særskilt norskundervisning, og fikk samtidig tilbud om tospråklig fagopplæring. Tyriskogen hadde ikke de samme rutinene for kartlegging av de minoritetsspråklige elevene, men de ga tilbudet om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring til alle elevene de mente hadde behov for denne typen undervisning, og i praksis gjorde dette at alle de minoritetsspråklige elevene ved skolen mottok dette tilbudet. Både Skogli og Tyriskogen ga altså særskilt norskopplæring og en viss grad av tospråklig fagopplæring til de minoritetsspråklige elevene, og elevene ved disse skolene fikk dermed den undervisningen de hadde krav på i følge lovverket.

Når man ser på det tospråklige opplæringstilbudet ved disse skolene i forhold til teorier om språklæring og tospråklig utvikling blir imidlertid bildet et litt annet. Tospråklige overgangsmodeller faller inn under den kategorien Baker kaller svake tospråklige modeller (2006, s. 215). Disse modellene kjennetegnes ved ustrakt bruk av majoritetsspråket i undervisningen, og har enten enspråklighet i majoritetsspråket eller begrenset tospråklighet som resultat (Engen & Kulbrandstad, 2004). Opplæringsmodeller som kun bruker morsmålet i en kort overgangsperiode vil ikke sikre elevene den språklige bakgrunnen som er nødvendig for at elevene skal kunne tilegne seg det fagstoffet de får presentert på skolen, da det tar minimum fem år å lære et språk så bra at man er på det samme akademiske nivå som de som har dette språket som sitt morsmål (Cummins, 2000). En stor undersøkelse av effekten av ulike tospråklige opplæringsmodeller konkluderer med at minoritetsspråklige elever med svak eller ingen kompetanse i andrespråket ikke bør plasseres i kortsiktige overgangsprogrammer, da elevene i slike programmer vil få store problemer med å nå igjen den språklige kompetansen til sine majoritetsspråklige medelever (Thomas & Collier, 2002). Verken Skogli eller Tyriskogen tilbød de minoritetsspråklige elevene morsmålsstøtte i en slik utstrekning at de etterkom de anbefalingene som gis i forskningen på tospråklig opplæring.

### **Tospråklige lærere som identifikasjonspersoner**

De tospråklige lærerne er personer de minoritetsspråklige elevene identifiserer seg med (Ryen, et al., 2005). De tospråklige lærerne kan bidra til å gi de minoritetsspråklige elevene en følelse av tilhørighet til skolen og til å utvikle positiv identitetsfølelse, og de kan inspirere de majoritetsspråklige elevene til å lære om andre kulturer og andre språk (Martincic, 2009).

De tospråklige lærerne signaliserer morsmålets posisjon i skolen når de velger hvilke språk de bruker i ulike situasjoner. Meryem brukte begge sine språk i den tospråklige fagopplæringen, men hun snakket mest norsk sammen med elevene, og hun svarte ofte på norsk når elevene henvendte seg til henne på tyrkisk. Ved å gjøre dette signaliserte hun, bevisst eller ubevisst, at norsk var det språket som gjaldt i skolen, og at morsmålet bare var nyttig i de situasjonene der elevenes norskkompetanse ikke strakk til. Det er rimelig å tro at Meryems elever etter hvert ville slutte å henvende seg til henne på tyrkisk dersom hun konsekvent svarte på norsk. Latifa brukte morsmålet sitt på en annen måte ved at hun konsekvent snakket somali med elevene sine både i undervisningen og i samtale med elevene ellers. Hun brukte norsk bare når hun leste høyt fra lærebøkene eller når hun forklarte uttalen på norske ord. Latifa svarte også ofte på somali selv om elevene henvendte seg til henne på norsk, og i disse situasjonene slo elevene som regel over til somali i den videre samtalen. Latifa signaliserte på denne måten at morsmålet kunne brukes som kommunikasjonsspråk i skolen, og at elevenes morsmålskunnskaper var en viktig del av den tospråklige fagundervisningen.

Hvorvidt de minoritetsspråklige elevene betrakter sitt morsmål som verdifullt eller som en negativ del av sin bakgrunn, kan i stor grad påvirkes av hvordan de tospråklige lærerne presenterer sin tospråklige kompetanse i møtet med elevene (jf. den tospråklige læreren som rollemodell: Martincic, 2009). Lærere som bruker morsmålet aktivt og som behandler elevenes morsmålskompetanse som en verdifull ressurs kan gi elevene positive følelser knyttet til morsmålet. Lærere som på den andre siden oppfordrer elevene til å snakke norsk heller enn morsmålet og som heller ikke uttrykker stolthet knyttet til det å selv være tospråklig, kan gi elevene en følelse av at morsmålet deres ikke har noen verdi utenfor hjemmet og at norskspråklighet er den viktigste kompetansen for skolen og samfunnet.

Denne diskusjonen gjelder like mye *lærerne som er tospråklige*, altså lærere som ikke jobber med tospråklig fagopplæring, men som har en språkbakgrunn som gjør at de behersker flere språk utover det som er det offisielle språket ved skolen. Shayda havner i denne kategorien. Hun var ansatt som klasseforstander og hadde ikke tospråklig fagopplæring, men hun hadde tyrkisk som morsmål og kunne derfor fungere som en tospråklig ressurs for elevene med tyrkisk språkbakgrunn ved skolen. Selv om Shayda ikke spilte mye på sin tospråklige kompetanse i møte med elevene sine, kan hun allikevel ha vært en rollemodell for sine tospråklige elever. Shayda kunne for eksempel fremstå som en positiv modell i funksjon av sin stilling som lærer med innvandrings- og fremmedspråklig bakgrunn, og kunne på denne måten vise at flerkulturelle personer kan ha høyt ansette jobber på lik linje med etnisk norske

personer, og at den flerspråklige kompetansen kan brukes som en ressurs i jobbsammenheng.

## **Tospråklig opplæring – hvem bør få tilbudet?**

**Ulike oppfatninger blant lærerne.** Ved Skogli fikk jeg inntrykk av at de ansatte mente at den tospråklige opplæringen kun var nyttig for de minoritetsspråklige elevene som hadde dårlig norskkompetanse, og at de elevene som hadde svakt morsmål ikke kunne dra nytte av tospråklig støtte. Dette viser en oppfatning av morsmålet som et redskap i overgangen til norskspråklighet, og er i tråd med formuleringen i Opplæringsloven (2009, § 2-8). På Tyriskogen uttrykte noen av de ansatte tvert i mot meninger om at tospråklig støtte og morsmålsundervisning ville være ekstra viktig for de elevene som hadde dårlig kompetanse på morsmålet fordi den tospråklige undervisningen handlet om identitetsutvikling like mye som fagutvikling. I denne oppfatningen tildeles morsmålet en egenverdi (jf. Wold, 1992), og utviklingen av elevenes morsmål ses på som en viktig del av den tospråklige fagundervisningen.

**Morsmålet i relasjonen mellom skolen og hjemmet.** Morsmålet sine viktige posisjon i relasjonen mellom skolen og hjemmet utgjør et viktig argument for at elevenes morsmålskompetanse bør være et relevant tema i debatten om hvem som har bruk for den tospråklige fagopplæringen.

En stor andel av de minoritetsspråklige elevene i den norske skolen har vokst opp i Norge og har gode kunnskaper i norsk (Hvistendahl, 2009). Mange av disse elevene kommer imidlertid fra hjem der foreldrene har svake norskferdigheter. Morsmålet er det viktigste middelet for kommunikasjon mellom foreldre og barn i mange familier med innvandrerbakgrunn (Wong Fillmore, 1991). For at foreldrene skal kunne få ta del i barnas skolehverdag og ha mulighet for å hjelpe dem med lekser er det nødvendig at de kan snakke om fagene på et språk begge parter behersker. Dersom elevene kun lærer begreper og fagterminologi på norsk kan de ikke kommunisere skolekunnskapene sine med foreldre som ikke snakker norsk. Foreldrene mister dermed muligheten til å delta i denne sentrale delen av barnas utvikling. Morsmålsbruken i den tospråklige fagopplæringen handler derfor om mer enn bare å sikre at elevene har forstått fagene og kan formidle dem på norsk. Det handler om å gi elevene fagord på morsmålet og et redskap i kommunikasjonen med foreldrene. Dette er særlig viktig for elever som kanskje ikke selv har et godt utviklet morsmål, men som har foreldre som kommuniserer best på dette språket. Selv om skolene vurderer eleven til å ha gode norskkunnskaper kan derfor fortsatt tospråklig fagundervisning være viktig for å sikre at

elevene får støtte og oppfølging hjemmefra. Relasjonen mellom skolen og elevens hjemmemiljø er en viktig del av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979), og morsmålet har en sentral funksjon i denne relasjonen. Dette er et argument for at elevenes morsmålskompetanse bør vektlegges i vurderingen av hvem som skal tilbys tospråklig fagopplæring, et aspekt som ikke kom frem verken ved Skogli eller Tyriskogen. I tillegg kan det være et grunnlag for å diskutere om også familiens språkkompetanse kunne trekkes inn i vurderingen av elevens behov for tospråklig støtte i undervisningen. Familiens språkkompetanse blir, slik lovverket er formulert på nåværende tidspunkt, ikke regnet som viktig i kartleggingen av elevenes språkkompetanse. Dersom man ser på barnets utvikling som en del av et sosialt system (Bronfenbrenner, 1979), bør imidlertid mesosystemet regnes som relevant i forhold til barnets utviklingsmuligheter i skolesammenheng.

### **Forestillinger om flerspråklighet i møte med den tospråklige undervisningen**

Jeg har i denne oppgaven beskrevet flere vanlige forestillinger om flerspråklighet og flerspråklig utvikling, og har vist hvordan lærere og ansatte ved skolen gir uttrykk for slike forestillinger når de snakker om flerspråklighet og den tospråklige opplæringen ved skolene. Blant informantenes forestillinger var idéer om halvspråklighet, språkblanding og manglende språkkompetanse. Slike forestillinger kan gi et feilaktig bilde av elevenes språkkompetanse og læringsbehov, og bør derfor bekjempes (Wold, 1989, 1994). Forestillingene de ansatte har rundt flerspråklighet kan påvirke den tospråklige opplæringen både direkte, ved at ideene om hvordan flerspråklig læring foregår påvirker opplæringstilbudet som gis elevene ved skolen, og mer indirekte, ved at det påvirker lærernes språkvalg og valg av undervisningsmetoder i den tospråklige fagopplæringen.

Ved Skogli mente lærerne at morsmål var viktig for elevene, men at det ikke var skolens jobb å sikre elevenes utvikling på morsmålet. Den tospråklige læreren var tvetydig i sine formuleringer om flerspråklighet. På den ene siden var hun bekymret for språkblandning hos elevene og mente at elevene burde lære seg et språk "helt" i stedet for å blande de to språkene sammen. På den andre siden sa hun at hun brukte begge språkene for å forklare fagstoff til elevene, og trakk dermed på en forestilling om en samlet språkkompetanse hos elevene (jf. Wold, 1989). I den faktiske undervisningen observerte jeg at hun brukte begge språkene mye i undervisningen, og at hun gjerne forklarte ting to ganger, først på tyrkisk og så på norsk. Jeg opplevde imidlertid at hun snakket mest norsk med elevene når hun ikke ga

faglige forklaringer. Skolen hadde lite innvirkning på hvordan den tospråklige undervisningen skulle legges opp og ressursene fordeles, da dette ble bestemt fra kommunalt hold.

Administrasjonens positive holdning til morsmålsundervisning påvirket derfor ikke den faktiske undervisningen som ble tilbudt.

Ved Tyriskogen hadde rektor og lærere oppfatninger om at morsmål var veldig viktig for elevene og at det å være god i morsmålet var en stor fordel når elevene skulle lære seg norsk (jf. Wold, 1992). Denne holdningen viste seg i hvordan undervisningen var lagt opp ved skolen, ved at elevene fikk tospråklig fagundervisning i flere år, og enkelte fikk flere timer enn det skolen var pliktige til å gi dem i følge Opplæringsloven (2009, § 2-8). Undervisningen var dessuten i stor grad tilpasset hver enkelt elev. Den tospråklige læreren brukte morsmålet sitt mye i undervisningen og ga de aller fleste forklaringer og instruksjoner på somali. Jeg observerte også en time der hun ga ren morsmålsundervisning. Dette viser at lærernes positive holdninger til morsmål ga seg uttrykk i den faktiske undervisningen ved at læreren fokuserte på å bruke morsmålet selv, og også oppfordret elevene til å bruke morsmålet og hjalp dem med å utvikle dette.

En generell observasjon jeg gjorde meg ved begge de to skolene var at de tospråklige lærernes arbeidssituasjon vitnet om en nedprioritering av den tospråklige undervisningen ved skolene, på tross av administrasjonens uttalte positive holdninger til morsmål og tospråklig fagopplæring. I observasjonsperioden registrerte jeg flere forhold som til sammen gjorde at den tospråklige undervisningen ikke fungerte optimalt for elever og lærere. Eksempler på dette var at de tospråklige lærerne ikke hadde faste rom for undervisningen, at de lokalene som ble brukt i undervisningen var dårlig egnet og at de ofte måtte deles av flere undervisningsgrupper, at timene kom sent i gang fordi elever måtte hentes fra andre steder i bygningen, at undervisningen noen ganger ble avlyst på grunn av andre aktiviteter uten at elevene fikk noen kompensasjon for dette, og at lærerne ikke hadde tilgang på det undervisningsmateriellet de hadde bruk for i de rommene der undervisningen foregikk. Både undervisningsinspektør Mette og rektor Anne påpekte at skoleeiers bestemmelser i stor grad styrte den undervisningen skolene kunne tilby de minoritetsspråklige elevene, og at de selv ikke nødvendigvis syntes at disse bestemmelsene var de beste for elevene. Dette kan være en forklaring på hvorfor gjennomføringen av den tospråklige fagundervisningen ikke samsvarer med ønskene til skoleledelsen. En annen forklaring kan være sosial ønskverdighet (se Gravdal & Sandal, 2004) i intervjusituasjonen. Når jeg som intervjuer og forsker på morsmålets rolle i skolen kom og stilte informantene spørsmål om hva de syntes om morsmål og tospråklig fagopplæring, var det mulig at jeg påvirket dem til å uttale seg mer positivt om temaene enn

det de normalt ville ha gjort, fordi de ønsket å gi meg de svarene de trodde jeg ville ha på spørsmålene. Jeg føler allikevel at de oppfatningene jeg har fått presentert fra mine informanter har vært oppriktige. Jeg vurderer det derfor til hen at manglene jeg har observert i den tospråklige undervisningen ved skolene ikke har vært resultat av bevisst nedprioritering fra skoleledelsens side, men heller en konsekvens av den generelt lave statusen tospråklig opplæring har i skoleverket.

## **Morsmålets funksjon i den tospråklige fagundervisningen**

Selv om flere forskere har sett på den tospråklige fagundervisningen i norske skoler, finnes det lite data på hvordan lærere og elever faktisk bruker språkene i den tospråklige fagopplæringssituasjonen. Jeg har i min undersøkelse gjort observasjoner og tatt lydopptak av timer med tospråklig fagundervisningen. Mine data viser hvordan morsmålet brukes i undervisningen og hvilken ressurs morsmålet utgjør for elevene som får tospråklig fagopplæring på skolen.

**Faglig støtte.** Det er umulig for et barn å skaffe seg kunnskap på et språk det ikke behersker. Dette er særlig aktuelt i skolesammenheng der store mengder kunnskap formidles gjennom muntlig og skriftlig språk (Hyltenstam & Tuomela, 1996). Morsmålet spiller en veldig viktig rolle som støtte for faglig utvikling i den perioden der eleven prøver å tilegne seg tilstrekkelig akademisk kompetanse i andrespråket (Cummins, 2000). Klasseromsobservasjonene jeg utførte viste at morsmålet hovedsakelig ble brukt til å oversette og forklare fagstoff slik at elevene forsto innholdet i lærebøkene. Det var også dette informantene presenterte som den viktigste funksjonen til morsmålet.

**Styrking av norskkompetanse.** En viktig målsetting med den tospråklige opplæringen er at elevene skal utvikle god faglig og språklig kompetanse på norsk. Dersom et barn har utviklet et begrepsapparat på ett språk så innebærer andrespråksinnlæringen å sette nye språklige etiketter på kjente begrep (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40). Som jeg observerte i undervisningen ved Skogli og Tyriskogen, ble morsmålet brukt som et hjelpemiddel i norskinnlæringen til eleven. De tospråklige lærerne hjalp elevene med ord- og begrepsforståelse, og bidro også til å forbedre elevenes muntlige og skriftlige fremstillinger på norsk.

**Styrking av morsmålskompetanse.** Minoritetsspråklige barn har ofte begrensede muligheter til å oppnå en normal utvikling av morsmålet sitt når dette konkurrerer med et majoritetsspråk (Hyltenstam & Tuomela, 1996). Dersom barnet bare får praktisert morsmålet

sammen med familien uten formell opplæring, er det vanskelig for barnet å utvikle en god språklig kompetanse på morsmålet. Barn kan i tillegg møte holdninger i majoritetssamfunnet som gir dem en følelse av at morsmålet deres er av lite verdi. Da er sjansen stor for at de slutter å snakke morsmålet, og utvikler en enspråklighet i majoritetsspråket. For at de minoritetsspråklige elevene skal kunne utvikle tospråklighet, er det derfor viktig at elevene får tidlig støtte for utviklingen av morsmålet, både i familien og i barnehage og skole (Hyltenstam & Tuomela, 1996). Ved Tyriskogen uttrykte informantene at morsmålsundervisningen var viktig fordi morsmålet var en viktig del av deres identitet. Dette ga seg uttrykk i undervisningen der morsmålet ble brukt i stor utstrekning. Ved Skogli fokuserte ikke informantene på morsmålsutviklingen som en viktig del av den tospråklige undervisningen. Jeg observerte likevel at den tospråklige læreren brukte den tospråklige undervisningen til å styrke elevene i deres morsmål ved at hun gjentok begrep og forklaringer på begge språkene, og at hun i noen tilfeller spurte elevene hvordan de ville si ting på morsmålet.

**Forbindelse til hjemlandet.** Det er naturlig at elevene benytter sjansen til å ta opp spørsmål knyttet til hjemlandet når den tospråklige læreren er til stede. Jeg observerte flere tilfeller der den tospråklige fagopplæringen ble brukt til å formidle kunnskap om elevenes hjemland. Det at læreren snakker morsmålet til eleven er i tillegg i seg selv noe som kan gi elevene en følelse av tilknytning til hjemlandet og familiens kultur (Mousavi, 2006), og morsmålsbruken i den tospråklige fagundervisningen er derfor viktig for at elevenes skal kunne utvikle sin identitet som flerkulturelle og flerspråklige.

**Översättning.** De tospråklige lærerne har en spesiell kompetanse med tanke på at de snakker både elevenes morsmål og norsk. Ved mange skoler brukes nok derfor den tospråklige læreren mye som tolk og oversetter i samarbeid med andre lærere (Mousavi, 2006). I undervisningssituasjoner der den tospråklige læreren er til stede og assisterer minoritetsspråklige elever i undervisningstimer som styres av andre lærere, er det naturlig at den tospråklige læreren tar rollen som oversetter av fagstoffet som presenteres. Jeg observerte eksempler på dette ved Tyriskogen, da Latifa hjalp en elev i klasserommet mens faglæreren hadde tavleundervisning. Latifa fungerte også som oversetter når hun skrev ned somaliske og norske ord og begreper i en bok slik at Kari kunne bruke oversettelsene i særskilt norsk undervisningen.



## Begrensninger i undersøkelsen

Tre av deltakerne i intervjuene har et annet morsmål enn norsk. Selv om disse tre har bodd i Norge i lengre tid og har god kompetanse i norsk, kan man ikke utelukke at språklige problemer kan ha hatt innvirkning på svarene jeg har fått i intervjuene. Det å forklare tanker og meninger rundt flerspråklighet, og flerspråklig læring, -undervisning og -kompetanse kan være komplisert, selv på språk man behersker godt. Det kan ha oppstått situasjoner der informantene har opplevd problemer med å uttrykke meningene sine, og der språklige problemer har ført til misforståelser i min tolkning av utsagnene. En måte å unngå slike kommunikasjonsproblemer på er å bruke tolk når man intervjuer personer med et annet morsmål enn norsk. Dette gir informantene mulighet til å forklare seg på det språket de behersker best, og det kan minske risikoen for misforståelser mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet.

Av tidsmessige årsaker hadde jeg bare mulighet til å observere undervisningen til én tospråklig lærer ved hver skole. Ved Tyriskogen presenterte ikke dette noe problem fordi det bare var ansatt én tospråklig lærer ved skolen. Skogli hadde derimot mange tospråklige lærere, og observasjoner av undervisningen til flere forskjellige lærere med ulike språkbakgrunner ville ha gitt meg en bedre forståelse av den tospråklige opplæringsmodellen ved skolen. Observasjonsdataene jeg presenterer er derfor ikke nødvendigvis representative for all den tospråklige fagundervisningen ved skolen.

Observasjonene jeg utførte ble gjort i avgrensede tidsrom ved hver skole. Dette var nødvendig av tidsmessige årsaker. I løpet av et skoleår foregår det mange aktiviteter ved barneskolene. Undervisningen påvirkes av bl.a. årstider, ferieavvikling og merkedager. Man kan derfor kunne observere ulike typer undervisning på ulike tidspunkt i skoleåret. Jeg valgte å utføre mine observasjoner i oktober og november, etter høstferieavviklingen og før juleforberedelsene i desember. Dersom jeg hadde utvidet observasjonsperioden min kunne jeg kanskje ha fått observert mer variasjon i den tospråklige fagundervisningen og jeg ville fått en bredere forståelse av hvordan den tospråklige fagundervisningen tilpasses elevenes ordinære undervisning gjennom skoleåret.

Jeg var alene om å høre gjennom lydopptakene fra klasseromsobservasjonene og å velge ut hvilke sekvenser som skulle sendes til transkripsjon og oversetting. Utvalget begrenset seg dermed til sekvenser der lærerne eller elevene snakket norsk tilstrekkelig til at jeg hadde mulighet til å identifisere hva samtalene handlet om. Dette var stort sett ikke noe problem fordi norsk ble brukt ganske hyppig enten av lærerne eller av elevene, men det er

imidlertid en mulighet for at jeg har gått glipp av viktige og informative sekvenser som foregikk kun på tyrkisk eller somali. Utvelgelsen av observasjonssekvenser burde derfor gjøres av en person som har kjennskap til begge språkene som snakkes på lydopptaket.

Det at jeg ikke hadde mulighet til å få kontrollert de tospråklige transkripsjonene og oversettelsene av en språkkyndig tredjeperson kan også være et problem fordi, som Kvale (1996) understreker, det muntlige språket forandres når det gjøres om til skriftlig språk, og personen som utfører transkriberingen påvirker dataene i stor grad. Bruken av mer enn én tolk og oversetter kan dermed øke sannsynligheten for å få en mest mulig korrekt og sannhetstro transkripsjon og oversettelse, og gjør det mulig å oppdage eventuelle feil og misforståelser underveis i arbeidet med datamaterialet.

## **Avslutning**

Gjennom denne undersøkelsen har jeg forsøkt å gi et innblikk i det tospråklige opplæringstilbudet ved to norske skoler. Ulike behov og forutsetninger ligger til grunn for hvordan de to skolene planlegger og utfører den tospråklige undervisningen. Ytre rammer og begrensninger legger føringer for hvilke muligheter skolene har for den praktiske gjennomføringen av den tospråklige undervisningen, og i tillegg styres undervisningen av forhold innad i skolen, blant annet tilgangen på lærerkompetanse, undervisningsmateriell og de ansattes forestillinger og meninger om tospråklig opplæring.

Jeg har tatt for meg den tospråklige opplæringen ved to barneskoler. Disse skolene viste store variasjoner i hvordan den tospråklige fagopplæringen ble gjennomført, og jeg mener at de illustrerer to ulike modeller for tospråklig opplæring. Jeg så videre at de tospråklige lærerne ved de to skolene hadde ulike oppfatninger om språklæring og morsmålets rolle i skolen, og at disse oppfatningene i en viss grad påvirket hvordan disse lærerne valgte å bruke morsmålet i undervisningen. En analyse av morsmålsbruken i undervisningen viste at morsmålet hadde flere viktige funksjoner i tillegg til støtte for fagformidling, som er den vanlige målsettingen med tospråklig fagopplæring (Odelstingsproposisjon nr. 55, 2003-2004). Bruken av morsmålet bør derfor ses på som en viktig del av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever.

Den tospråklige undervisningen ved enhver skole i Norge kan ses som en del av et sosialt system. Undervisningen foregår ikke i et vakuum, men blir påvirket av blant annet lovverk og offentlige retningslinjer, fysiske forhold, økonomi, og bakgrunnen til de personene som har ansvaret for å legge til rette for undervisningen og for å utføre den. Disse forholdene

tilhører makrosystemet i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Disse forholdene har ikke vært fokus for denne oppgaven, men det er viktig å anerkjenne den innflytelsen dette systemet har på undervisningen.

Det eksisterer lite forskning som har tatt for seg morsmålets funksjon i den tospråklige fagundervisningen og der det har blitt gjort opptak av språkbruken i den faktiske undervisningen. Denne typen forskning er viktig fordi det gir et innblikk i hvordan skolene benytter seg av den tospråklige kompetansen de har tilgang på, i tillegg til at det er viktig å se på hvordan elevene og lærerne sammen bruker språkene for å sikre en best mulig fagutvikling for elevene. Dokumentasjon av hvordan ulike skoler har valgt å legge opp den tospråklige fagundervisningen og hvordan denne blir utført i praksis er også viktig fordi det gir grunnlag for vurdering av disse modellene. Dette kan igjen brukes for å hjelpe skolene til å legge opp et tospråklig opplæringsprogram som gir de minoritetsspråklige elevene en best mulig fagmessig og språklig undervisning. Bruken av morsmålet bør derfor være et viktig fokus i fremtidig forskning på tospråklig opplæring.

Forskningen på flerspråklig læring viser tydelig at morsmålet spiller en viktig rolle for elevenes språklige og faglige utvikling i skolen. Det er imidlertid også viktig å løfte blikket og se på minoritetsspråkenes verdi på et samfunnsnivå. Verden blir stadig mer flerkulturell, handel og kunnskapsutveksling skjer på tvers av landegrenser, og betydningen av språkkompetanse øker derfor stadig (Engen & Kulbrandstad, 2004). Mange av språkene som i Norge regnes som minoritetsspråk, som for eksempel arabisk, punjabi, mandarin og koreansk, snakkes av millioner av mennesker verden over. Elever som har disse språkene som morsmål er dermed fremtidige ressurser for norske firma som opererer i andre land. Slik tendensen er nå, verdsettes tilegnelsen av språk, samtidig som de minoritetene som allerede snakker språkene nedvurderes (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 196). Et økt fokus på tospråklig opplæring og verdien av morsmål i skolene kan være med på å bidra til en tospråklighet som kan utnyttes i arbeidslivet, og således være av stor verdi for det norske samfunnet.

## Referanser

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt *NOVA rapport 10/2007*. Oslo: NOVA.
- Bezemer, J., Kroon, S., Pastoor, L. d. W., Ryen, E., & Wold, A. H. (2004). *Language teaching and learning in a multicultural context: case studies from primary education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O., & Ryen, E. (2009). Læremangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole. *Norsk som andrespråk*, 25(2), 41-57.
- Gran, K., & Nordbakke, R. (2006). *Yggdrasil: naturfag for barnetrinnet* (Vol. 5). Oslo: Aschehoug.
- Gravdal, L., & Sandal, G. M. (2004). Sosial ønskeverdighet: Marlowe-Crowne Social Desirability Scale i norsk forkortet utgave. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 41, 729-730.
- Holm, D., Jensen, I. K., Johnsrud, M., Langholm, G., Spilde, I., Utklev, A.-E., et al. (2006). *Gaia 1-4: natur- og samfunnsfag for barnetrinnet* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. In R. Hvistendahl (Ed.), *Flerspråklighet i skolen* (pp. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyltenstam, K. (1996). Konklusjoner från konsensuskonferansen. In K. Hyltenstam, O. Brox, T. O. Engen & A. Hvenekilde (Eds.), *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensuskonferanse 1996* (pp. 207-210): Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner.
- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. In K. Hyltenstam (Ed.), *Tvåspråklighet med förhinder?: invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (pp. 9-109). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, J., & Ranheimsæter, J. (2007). *Kasper på fotballeir*. Oslo: Damm.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. In R. Hvistendahl (Ed.), *Flerspråklighet i skolen* (pp. 95-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mousavi, S. (2006). Tospråklige lærere i den norske skolen. In B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Eds.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (pp. 63-77). Bergen: Fagbokforl.
- Myklebust, R. (1993). Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. *Norsk som andrespråk*, 17, 1-86.

- Norberg, P. F. (1991). Morsmålsundervisning og morsmålslærere. En kartleggingsundersøkelse. In P. F. Norberg (Ed.), *Lærer uten portefølje: om morsmålslærere for språklige minoriteter* (pp. 23-42). Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Odelstingsproposisjon nr. 55 (2003-2004). Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova. *3 Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar i grunnskolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringslova. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 19. juni 2009*. § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar.
- Palm, K., & Lindquist, H. (2009). *Læring i en flerspråklig skole: tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell* (Vol. nr. 3/2009). Porsgrunn: Høgskolen.
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. d. W. (2005). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler." Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *Norsk som andrespråk*, 21(1-2), 39-66.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I., & Kangas, K. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- SSB. (2010a). *Nasjonale prøver, 2009. Innvandrerelever har svakere resultater*. Retrieved 26.02.10, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/>
- SSB. (2010b). *Barn og unge i skulen. Færre grunnskolar*. Retrieved 26.02.10, from [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2009/skole/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/skole/)
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Tuveng, E., & Wold, A. H. (2005). The Collaboration of Teacher and Language-minority Children in Masking Comprehension of Instruction: A Case Study in an Urban Norwegian School. *Language and Education*, 19(6), 513-536.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 24. november). *Kartleggingsverktøy og veiledninger til læreplaner for minoritetsspråklige*. Retrieved 15.04.10, from [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/\\_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Kartleggingsverktoy-og-veileder-til-lareplaner-for-minoritetsspraklige/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Kartleggingsverktoy-og-veileder-til-lareplaner-for-minoritetsspraklige/)
- Wold, A. H. (1989). Tospråklighet. Språklige, intellektuelle og skolemessige konsekvenser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 30, 3-26.
- Wold, A. H. (1992). Debatten om morsmålsundervisning for språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 232-241.
- Wold, A. H. (1994). Tospråklig utvikling: Momenter til en teoretisk forståelse. In E. Horn, L. Vedeler & A. H. Wold (Eds.), *Femte Nordiske symposium om barnespråk Lysebu, Oslo 18.-20. november 1994*. UiO, Psykologisk institutt og Institutt for spesialpedagogikk.
- Wong Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 323-346.
- Øzerk, K. Z. (1992). *Om tospråklig utvikling: en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. Z. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Vallset: Oplandske bokforlag.

## **Vedlegg**

1. Intervjuguide for lærere
2. Intervjuguide for skoleledelse
3. Informasjonsskriv til skolene
4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldre/foresatte
5. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere
6. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til skoleledelse

## Vedlegg 1.

### Intervjuguide - lærere

#### 1. Bakgrunn

- alder
- utdanning
- hvor lenge i Norge
- hvor lenge på nåværende skole
- tidligere arbeidserfaring

#### 2. Arbeidsforhold

- Er du fulltidsansatt/ deltidsansatt?
- Hva slags ansettelsesforhold har du: eks. morsmåslærer, faglærer?
- Har du andre ansettelsesforhold i kommunen i tillegg: eks. SFO, annet?
- Hvordan er morsmålsundervisningen/ den tospråklige fagopplæringen lagt opp?
  - i samlet klasse
  - undervisning av enkeltelever
  - følger dere en bestemt fagplan, eller organiseres timene etter behov
- Underviser du noen ganger elevene dine når de er i samlet klasse?
  - Hvis ja: hvordan foregår denne undervisningen?
- Er du noen ganger lærer for samlet klasse?
  - Hvis ja: hva underviser du i da?
- Synes du at undervisningen fungerer godt på den måten den er lagt opp?
  - hva er bra
  - hva kan gjøres annerledes
- Føler du at du som tospråklig lærer blir sett på som en ressurs i skolen?
- Deltar du på lærermøter og planleggingsdager?
- Hender det at morsmålsundervisning og/ eller tospråklig fagopplæring er tema for lærermøter/ planleggingsdager?
- Hvordan samarbeider du med klasseforstander?
- Har du samarbeid med andre lærere enn klasseforstander? Hvordan foregår dette samarbeidet?

#### 3. Synspunkter på morsmålsundervisning

- Synes du det nyttig/ viktig at elevene får morsmålsundervisning?
  - Hvorfor?
- Hva ser du på som de viktigste grunnene til å gi elevene undervisning i morsmål?
- Synes du det nyttig/ viktig at elevene får tospråklig fagundervisning?
  - Hvorfor?
- Hva ser du på som de viktigste grunnene til å gi elevene undervisning på morsmål?
- Hva tenker du om forholdet mellom utvikling av norsk og utviklingen av morsmål?
- Skiller du mellom tospråklig fagundervisning og morsmålsundervisning?
- Hva er faginnholdet i undervisningen?
- Har du noe inntrykk av hva kollegaene dine mener om at elevene dine skal ha morsmålsundervisning eller tospråklig fagundervisning?
- Hvordan liker de elevene du underviser å ha egne timer med tospråklig lærer?
- Har du inntrykk av at de kunne tenke seg å ha flere timer?

- Tror du elevene kunne ønske at du var til stede/ var mer til stede i samlet klasse?
- Hvordan blir det bestemt hvilke elever som får tilbud om undervisning/ assistanse på morsmålet?
  - form for kartlegging
  - hvem tar avgjørelsene
  - hva ligger til grunn for valgene
  - blir foreldrene trukket inn i denne vurderingen, i tilfelle på hvilken måte?
- Hvilke tilbud blir gitt de minoritetsspråklige elevene som ikke har tilgang på morsmåls lærer?
- Hva tenker du om det å være tospråklig?

#### **4. Undervisningsmateriell**

- Finnes det lærebøker og/eller annet undervisningsmateriell som passer for dine elever?
- Må du lage materiale selv?
- Dersom elevene får fagopplæring på morsmålet, brukes det norske lærebøker, eller får de oversatt materiale?

#### **5. Bruk av morsmålet**

- Hvilke/ hvilket språk snakker du når du er sammen med elevene dine?
  - i timen
  - når du treffer dem for eksempel i gangen
  - hvis du treffer dem utenfor skolen
- Hvilket/ hvilke språk bruker elevene dine seg imellom?
- Er det noen situasjoner der morsmålet er mer dominerende enn i andre situasjoner?

#### **6. Samarbeid med hjemmet**

- Har du noe kontakt med barnas foreldre?
- Deltar du på foreldremøter og/eller kontaktmøter/ konferansetimer?
- Hender det at du fungerer som bindeledd mellom skolen og foreldrene, for eksempel ved at du må tolke eller forklare forhold ved skolen?

#### **7. Avslutning**

- Andre tanker/ kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?



## Vedlegg 2.

### Intervjuguide - skoleledelse

#### **1. Bakgrunn og arbeidsforhold**

- Utdanning
- Hvor lenge på nåværende skole
- Hva er din stilling ved skolen?
- Hvor lenge har du arbeidet med arbeidsoppgaver knyttet til tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever?

#### **2. Skolens arbeid med tospråklig opplæring**

- Hvor lang erfaring har skolen med morsmåslærere og minoritetsspråklige elever?
- Hvem på skolen er det som har ansvaret for å lage det tospråklige opplæringstilbudet?
- Tilbyr skolen tospråklig fagundervisning?
- Tilbyr skolen morsmålsundervisning?
  - Skiller skolen mellom de to undervisningstypene?
  - Skiller du mellom de to undervisningstypene?
- Hvordan er undervisningen morsmålsundervisningen/ den tospråklige fagopplæringen lagt opp?
  - I samlet klasse
  - Undervisning av enkeltelever
- Følger dere en bestemt fagplan, eller organiseres timene etter behov?
- Kjøper skolen inn undervisningsmateriell til den tospråklige undervisningen?
- Hvordan blir det bestemt hvilke elever som får tilbud om undervisning/ assistanse på morsmålet?
  - Form for kartlegging
  - Hvem tar avgjørelsene
  - Hva ligger til grunn for valgene
  - Blir foreldrene trukket inn i denne vurderingen, i tilfelle på hvilken måte?
  - Hvordan bestemmes det ut ifra denne kartleggingen hvem som får norsk to og hvem som får tospråklig assistanse?
- Hvor lenge (hvor mange år) får elevene tilbud om morsmålsundervisning og/ eller tospråklig fagundervisning?
- Hvilke tilbud blir gitt de minoritetsspråklige elevene som ikke har tilgang på morsmåslærer?
- Bruker dere tolk i kontakten med foreldrene til de minoritetsspråklige barna?
  - Hvem brukes? (innleid tolketjeneste, tospråklig lærer e.l.)
- Hva synes du om det som står om tospråklig opplæring i opplæringsloven?
  - Lett/ vanskelig å rette seg etter
  - Klar/ uklar formulering
  - Bra/ dårlig

#### **3. Synspunkter på tospråklighet og morsmålsundervisning**

- Synes du det nyttig/ viktig at elevene får morsmålsundervisning?
  - Hvorfor?
- Hva ser du på som de viktigste grunnene til å gi elevene undervisning i morsmål?
- Synes du det nyttig/ viktig at elevene får tospråklig fagundervisning?

- Hvorfor?
- Hva ser du på som de viktigste grunnene til å gi elevene undervisning på morsmål?
- Hva tenker du om forholdet mellom utvikling av norsk og utviklingen av morsmål?
- Hva tenker du om det å være tospråklig?

#### **4. Avslutning**

- Andre tanker/ kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?

### Vedlegg 3.

## Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

Jeg henvender meg til .... skole for å høre om deres skole kan være interessert i å delta i et forskningsprosjekt som omhandler bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Undertegnede, Ingeborg Amelie Gjefsen, er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, og skal høsten 2009 – våren 2010 skrive sin masteroppgave ved Psykologisk institutt. Oppgaven vil skrives under veiledning av professor Astri Heen Wold. Veileder har tidligere erfaring med studier av elever fra språklige minoriteter og deres opplæringssituasjon i norsk skole.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilken rolle morsmåslærere spiller i undervisningen av minoritetsspråklige elever, og hvordan undervisningen av disse elevene er lagt opp ved skolen. Jeg ønsker å observere klasseromssituasjoner der morsmåslærer er til stede og der det blir gitt morsmålsundervisning, fagopplæring på elevens morsmål, eller annen spesialtilpasset undervisning i samarbeid med morsmåslærere. I tillegg til klasseromsobservasjon ønsker jeg å utføre intervjuer med morsmåslærerne som er involvert i undervisningen jeg observerer. Det er ønskelig med bruk av lydopptaksutstyr under observasjon og intervju, men dette må avklares med deltakerne i prosjektet. Jeg vil under min forskning ikke fokusere på enkeltelevers prestasjoner, men på undervisningssituasjonen i sin helhet og på lærernes oppfatninger om undervisningen. Under observasjonene vil jeg blant annet fokusere på undervisningsspråk, faginnhold i undervisningen, og organiseringen av undervisningen. Observasjonene skal utføres i løpet av høsten 2009.

Jeg er ikke ute etter å finne feil i måten lærerne og skolen håndterer undervisningen av minoritetsspråklige elever på, men i å skaffe økt kunnskap om språkopplæring og fagopplæring for barn med minoritetsspråklig bakgrunn i skolene. Jeg vil i dette prosjektet gjøre undersøkelser ved flere skoler og kan med dette få muligheten til å dokumentere variasjon i måten undervisningen blir gjennomført på. Jeg studerer her en vanskelig tematikk som berører mange skoler. Det å fokusere på undervisning av minoritetsspråklige elever ved ulike skoler kan bidra til økt kunnskap om og refleksjon rundt temaet, og denne kunnskapen kan i neste omgang være positiv for skolene.

Det er frivillig for lærerne å delta i prosjektet. De lærerne som vil være med, vil bli bedt om å undertegne en samtykkeerklæring (vedlagt). For å kunne gjennomføre observasjonene trenger jeg samtykke fra alle lærere som er involvert i undervisningen jeg observerer. I tillegg trenger jeg samtykke fra de morsmåslærerne som ønsker å delta i intervjuer. Jeg trenger også samtykke fra foreldre til elevene som vil være til stede under observasjonene. Jeg sender med en prosjektorientering og et samtykkeskjema til foreldrene (vedlagt) som foreldrene må returnere til skolen før jeg går i gang med observasjonene. Denne informasjonen vil også bli oversatt til andre språk når det er nødvendig, og jeg vil be lærerne om å sende orienteringen med barna hjem.

Deltakerne kan velge å trekke seg fra prosjektet selv om de tidligere har samtykket til deltakelse, dette vil ikke få noen negative konsekvenser for dem. Deltakerne kan også be om at tidligere innsamlete data skal slettes. Alle deltakere i forsøket vil bli anonymisert, og navnet på skolen vil ikke komme fram i den ferdige oppgaven. Alle data vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole vil bli slettet etter prosjektets slutt (5. mai 2010).

Oppgaven som skrives ut fra dette prosjektet vil fungere som min masteroppgave, og vil bli levert inn til vurdering ved Universitet i Oslo våren 2010. Det er også en mulighet for at dataene kan bli brukt som grunnlag for en forskningsartikkel skrevet av undertegnede.

Det finnes store variasjoner i hvordan skolene organiserer undervisningen av minoritetsspråklige elever på, og det finnes ikke så mye dokumentasjon på de ulike løsningene. Det er derfor viktig å få et inntrykk av hvordan ulike skoler velger å gjennomføre denne typen undervisning. Jeg håper derfor at deres skole ønsker å delta i dette prosjektet. Dersom dere ønsker ytterligere opplysninger om prosjektet, kan dere ta kontakt med student eller veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Amelie Gjefsen  
Student, Kultur- og samfunnspsykologi  
Psykologisk Institutt  
Universitetet i Oslo

Tlf: 91 72 13 60

E-post: [ingeboag@student.sv.uio.no](mailto:ingeboag@student.sv.uio.no)

Kontaktinformasjon veileder:

Astri Heen Wold  
Psykologisk institutt  
Universitetet i Oslo  
Boks 1094 Blindern  
0317 Oslo

Tlf: 22 84 51 66

E-post: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no)

Vedlegg 4.

## Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

### Orientering til foreldre/foresatte

Jeg, Ingeborg Amelie Gjefsen er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg ønsker å utføre klasseromsobservasjoner ved skolen i løpet av høsten 2009. Undersøkelsen er godkjent av skoleledelsen.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilken rolle morsmåslærere spiller i undervisningen av minoritetsspråklige elever, og hvordan undervisningen av disse elevene er lagt opp ved skolen. Jeg ønsker å observere klasseromssituasjoner der morsmåslærer er til stede og der det blir gitt morsmålsundervisning, fagopplæring på elevens morsmål, eller annen spesialtilpasset undervisning i samarbeid med morsmåslærere.

Under observasjonene kommer jeg til å ta observasjonsnotater og gjøre lydopptak, fokuset mitt vil være på morsmåslærerne. I observasjonene vil jeg ikke fokusere på enkeltelever, men på undervisningssituasjonen i sin helhet. Under observasjonene vil jeg blant annet fokusere på undervisningsspråk, faginnhold i undervisningen, og organisering av undervisningen.

I oppgaven som skrives basert på undersøkelsen vil alle navn bli anonymisert, og navnet på skolen vil ikke bli gjort kjent. Alt lydopptak og annet materiale fra observasjonene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole vil bli slettet etter prosjektets slutt (5. mai 2010).

Jeg trenger deres samtykke for å kunne gjennomføre undersøkelsene. Jeg skal som nevnt ikke fokusere på enkeltelever i dette prosjektet, og min tilstedeværelse eller resultatene av studiet vil ikke ha noen betydning for den enkelte elev. Vennligst fyll ut svarslippen og lever den til skolen dersom det er greit for dere at deres barn er til stede under observasjonene. Det er frivillig å delta, og dersom dere gir samtykke til undersøkelsen, kan dere allikevel velge å ombestemme dere senere. Dette vil ikke få negative konsekvenser for eleven.

Dersom dere vil vite mer om undersøkelsen kan dere ta kontakt med meg eller veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Amelie Gjefsen  
Student, Kultur- og samfunnspsykologi  
Psykologisk Institutt  
Universitetet i Oslo

Tlf: 91 72 13 60

E-post: [ingeboag@student.sv.uio.no](mailto:ingeboag@student.sv.uio.no)

Kontaktinformasjon veileder:

Astri Heen Wold  
Psykologisk institutt  
Universitetet i Oslo  
Boks 1094 Blindern  
0317 Oslo

Tlf: 22 84 51 66

E-post: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no)

## Samtykkeskjema

### Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

**Ja, jeg samtykker til at mitt barn kan være til stede under klasseromsobservasjonene.**

Jeg forstår at jeg kan trekke tilbake mitt samtykke dersom jeg ombestemmer meg, uten at dette får negative konsekvenser for mitt barn.

Jeg vet at jeg kan kontakte student eller veileder dersom jeg har noen spørsmål angående undersøkelsen.

Eleven går i klasse:

Foresattes navn:

Foresattes underskrift:

Dato:

Vedlegg 5.

## Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

### Orientering til lærere

Jeg, Ingeborg Amelie Gjefsen, er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg ønsker å utføre klasseromsobservasjoner ved skolen i løpet av høsten 2009. Undersøkelsen er godkjent av skoleledelsen.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilken rolle morsmåslærere spiller i undervisningen av minoritetsspråklige elever, og hvordan undervisningen av disse elevene er lagt opp ved skolen. Jeg ønsker å observere klasseromssituasjoner der morsmåslærer er til stede og der det blir gitt morsmålsundervisning, fagopplæring på elevens morsmål, eller annen spesialtilpasset undervisning i samarbeid med morsmåslærere. Under observasjonene kommer jeg til å ta observasjonsnotater og gjøre lydopptak. Fokuset mitt vil være på lærerne.

I tillegg til klasseromsobservasjon ønsker jeg å utføre intervjuer med morsmåslærerne som er involvert i undervisningen jeg observerer. Under intervjuet ønsker jeg å snakke blant annet om lærernes tanker om undervisning av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, organiseringen av denne undervisningen og om tospråkighet i skolen. Jeg er også interessert i lærernes bakgrunn og erfaringer med denne typen tema. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og vil bli skrevet ned.

I oppgaven som skrives basert på undersøkelsen vil alle navn bli anonymisert, og navnet på skolen vil ikke bli gjort kjent. Alt lydopptak og annet materiale fra observasjonene og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole vil bli slettet etter prosjektets slutt (5. mai 2010).

For å kunne gjennomføre observasjonene trenger jeg samtykke fra alle lærere som er involvert i undervisningen jeg observerer. I tillegg trenger jeg samtykke fra de morsmåslærerne som ønsker å delta i intervjuer.

Det er frivillig å delta, og dersom du gir samtykke til undersøkelsen, kan du allikevel velge å trekke deg senere. Dette vil ikke få konsekvenser for deg eller klassen din. Du kan også be om at de dataene vi har samlet inn fra deg blir slettet. Vennligst skriv under på samtykkeskjemaet dersom du ønsker å være med i undersøkelsen.

Dersom dere vil vite mer om undersøkelsen kan dere ta kontakt med meg eller veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Amelie Gjefsen  
Student, Kultur- og samfunnspsykologi  
Psykologisk Institutt  
Universitetet i Oslo  
Tlf: 91 72 13 60  
E-post: [ingeboag@student.sv.uio.no](mailto:ingeboag@student.sv.uio.no)

Kontaktinformasjon veileder:

Astri Heen Wold  
Psykologisk institutt  
Universitetet i Oslo  
Boks 1094 Blindern  
0317 Oslo  
Tlf: 22 84 51 66  
E-post: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no)

## Samtykkeskjema

### Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og forstått innholdet i informasjonsskjemaet.

Jeg forstår at jeg kan trekke tilbake mitt samtykke dersom jeg ombestemmer meg, og at jeg kan be om at mine data blir slettet.

Jeg har hatt mulighet til å stille spørsmål angående forskningen, og vet at jeg kan kontakte intervjueren dersom jeg har ytterligere spørsmål.

- Ja, jeg samtykker til at Ingeborg Amelie Gjefsen kan være observatør i klasseromsundervisningen.

..... (sett kryss)

- Ja, jeg ønsker å delta i intervju om temaet morsmåslæreres rolle og undervisningen av minoritetsspråklige elever.

..... (sett kryss)

---

Sted/dato

Underskrift

Klassetrinn



Vedlegg 6.

## Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

### Orientering til skoleledelsen

Jeg, Ingeborg Amelie Gjefsen, er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg ønsker å utføre klasseromsobservasjoner ved skolen i løpet av høsten 2009.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilken rolle morsmåslærere spiller i undervisningen av minoritetsspråklige elever, og hvordan undervisningen av disse elevene er lagt opp ved skolen. Jeg ønsker å observere klasseromssituasjoner der morsmåslærer er til stede og der det blir gitt morsmålsundervisning, fagopplæring på elevens morsmål, eller annen spesialtilpasset undervisning i samarbeid med morsmåslærere. Under observasjonene kommer jeg til å ta observasjonsnotater og gjøre lydopptak. Fokuset mitt vil være på lærerne.

I tillegg til klasseromsobservasjon og intervjuer med lærere, ønsker jeg å utføre et intervju med en ansatt fra skoleledelsen. Under intervjuet ønsker jeg å snakke blant annet om hvordan undervisningen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn er organisert ved skolen, hvilken erfaring skolen har med slik undervisning og om tospråklighet i skolen. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og vil bli skrevet ned.

I oppgaven som skrives basert på undersøkelsen vil alle navn bli anonymisert, og navnet på skolen vil ikke bli gjort kjent. Alt lydopptak og annet materiale fra observasjonene og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole vil bli slettet etter prosjektets slutt (5. mai 2010).

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg ditt samtykke.

Det er frivillig å delta, og dersom du gir samtykke til undersøkelsen, kan du allikevel velge å trekke deg senere. Dette vil ikke få konsekvenser for deg. Du kan også be om at de dataene vi har samlet inn fra deg blir slettet. Vennligst skriv under på samtykkeskjemaet dersom du ønsker å delta i intervjuet.

Dersom du vil vite mer om undersøkelsen kan du ta kontakt med meg eller veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Amelie Gjefsen  
Student, Kultur- og samfunnspsykologi  
Psykologisk Institutt  
Universitetet i Oslo

Tlf: 91 72 13 60

E-post: [ingeboag@student.sv.uio.no](mailto:ingeboag@student.sv.uio.no)

Kontaktinformasjon veileder:

Astri Heen Wold  
Psykologisk institutt  
Universitetet i Oslo  
Boks 1094 Blindern  
0317 Oslo

Tlf: 22 84 51 66

E-post: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no)

## Samtykkeskjema

### Bruk av morsmåslærere og undervisning av minoritetsspråklige elever

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og forstått innholdet i informasjonsskjemaet.

Jeg forstår at jeg kan trekke tilbake mitt samtykke dersom jeg ombestemmer meg, og at jeg kan be om at mine data blir slettet.

Jeg har hatt mulighet til å stille spørsmål angående forskningen, og vet at jeg kan kontakte intervjueren dersom jeg har ytterligere spørsmål.

- Ja, jeg ønsker å delta i intervju om temaet morsmåslæreres rolle og undervisningen av minoritetsspråklige elever.

..... (sett kryss)

---

Sted/dato

Underskrift

Stilling